Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht

Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg ...

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht

Organ für die Gesamtinteressen des Erziehungswesens.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg

und von demselben fortgeführt bis 1866; fortgesetzt von **Wichard Lange** von 1867 bis 1884, von **Richard Köhler** von 1885 bis 1887;

nunmehr herausgegeben

von

Dr. Friedrich Bartels,

Direktor sämtlicher Bürgerschulen in Gera.

69. Jahrgang, 1895.

Frankfurt a. M.

Moritz Diesterweg.

1895.

Druck von Aug. Weisbrod, Frankfurt a. M.

Inhalt des Jahrgangs 1895.

a. Abhandlungen.

b. Pädagogische Rundschau u. s. w.

c. Rezensionen.

I.

Besinne dich!

Eine didaktische Mahnung.

Von

Dr. E. von Sallwürk-Karlruhe.

Eine angenehme und doch etwas drückende Erinnerung bringt mir oft das Bild eines früheren Schülers vor die Seele, der in einer Geschichtsstunde über die Schlacht von Kunersdorf zu reden hatte und von der Seelengröße Friedrichs sich so erfüllt zeigte, daß ihm am Ende Friedrich als Sieger und die Schlacht für die Preußen als gewonnen erschien. Schwer atmend und mit geröteten Wangen schloß er seinen Bericht mit den Worten: So stand Friedrich in einsamer Größe seinen Feinden gegenüber. Die Klasse gab ihrer Verwunderung über diese Darstellung der Kunersdorfer Schlacht unverhohlenen Ausdruck: die einen lachten für sich, andere stießen den Nachbar an, einige hefteten fragende Blicke auf mich. So sagte ich denn zu dem jugendlichen Geschichtsfälscher: Aber besinne dich doch! Und nun geschah, was ich wohl hätte voraussehen können. Der Gefragte war eine der schönen Jünglingsnaturen, die zu allem Großen, Schweren, Edlen sich leicht entflammen lassen, den kleinen Pflichten des täglichen Lebens aber einen oft unbegreiflichen Widerstand entgegensetzen. So bedurfte er einer sehr vorsichtigen Behandlung, und es war schwer, diese immer so einzurichten, daß die Mitschüler in ihr nicht eine ungerechtfertigte Begünstigung des eigentümlich beanlagten jungen Menschen erblickten. Er mußte mit seinem besonderen Maße gemessen werden, und das läßt unsere Schulpolizei nicht leicht zu. Als ich ihn nun zur Besinnung mahnte, wallte in ihm etwas auf, wie wenn ihm Unbilliges zugemutet würde. Er verteidigte seinen Helden mit recht unklaren Worten, in gereiztem Ton und

steigender Aufregung. Dann setzte er sich nieder, vergrub den Kopf in den Händen und war in dieser Stunde für nichts Weiteres zu haben. Ich sagte nun in möglichst gelassenem Tone: Nun, mein junger Freund, wir werden auf die Schlacht von Kunersdorf zurückkommen; Friedrichs Seelengröße bei diesem Anlasse wird niemand leugnen! Als ich in einer folgenden Geschichtsstunde, einen Schüler korrigierend, selbst von dem unheilvollen Ausgange der anfangs siegreichen Schlacht sprach, lächelte der Verdrossene wieder zu mir herüber, und die Angelegenheit war bereinigt, mein gutes Verhältnis zu dem mir sehr werten Schüler wieder hergestellt. Ich fragte mich nun aber selbst, was in dem jungen Manne denn vorgegangen sein mochte, daß eine gutgemeinte Erinnerung ihn, der sich so eigentümlich verirrt hatte, so ganz aus der Fassung brachte. Hätte es sich um Mathematik gehandelt und hätte er ein Plus statt eines Minus gesetzt, so würde ihn die Ermahnung „sich zu besinnen" gewiß nicht in diese Hitze versetzt, sondern auf den richtigen Weg zurückgebracht haben. Offenbar griff mein Wort in ein fest verbundenes Gewebe von Meinungen und Vorstellungen ein, aus denen nicht so ohne weiteres ein Faden losgelöst werden konnte, und so wurde der junge Mensch nur verwirrt und erregt, aber nicht berichtigt.

Seitdem ist mir das Wort „Besinne dich" oft im Unterricht anderer Lehrer begegnet, und ich habe selten eine günstige Wirkung desselben gesehen, freilich fast nie den Sturm, den ich selbst in einem tüchtigen jungen Herzen erregt hatte. Häufig bemerkte ich, daß der so angesprochene Schüler erschrocken innehielt und auf Geratewohl eine andere Antwort gab, die wieder nicht befriedigte. Ein andres Mal schien der Schüler ernstlich nachzudenken; aber dem Lehrer fehlte die Geduld zu warten, bis der Gefragte die rechte Fährte wieder gewonnen hätte. Nun wurde die Aufforderung wiederholt, und die Folge war, daß der Schüler nun ganz in die Irre geriet oder überhaupt verstummte. Es liegt gewiß eine Art von Indiskretion in dem Worte, und wir müssen darüber nachdenken, was es eigentlich will und soll.

Der Sprachforscher geht dem Worte nicht ohne ein großes Interesse nach. „Besinnen" ist gebildet wie „beleuchten", und

„sich besinnen" enthält ein Bild wie „sich bekleiden": „bekleide dich" heißt „versieh dich mit Kleidern", „besinne dich" heißt „versieh dich mit Sinn". Dieser „Sinn" soll aber nicht das sinnliche Organ unserer Erkenntnis sein, sondern jener Behälter, den ich meine, wenn ich etwas „im Sinne habe", wenn mir etwas „nicht in den Sinn oder aus dem Sinne kommt", also das allgemeine geistige Vermögen. Derjenige, den ich aufforderе „sich zu besinnen", soll aus dem großen Schatze schöpfen, den Wahrnehmung und Denken in ihm aufgehäuft haben. Was ist das nun? und wie geschieht das?

I.

Die sokratische Psychologie in der durch Plato ihr gegebenen Gestalt trennt den Leib vom Geiste so vollständig, daß sie im ersteren ein Gefängnis sieht, aus dem nur der Tod die Seele erlöst. Plato unterscheidet Gedächtnis und Wiedererinnerung. Das erstere ist ein passives, die letztere ein aktives Vermögen. Die Wiedererinnerung giebt der Seele auch Inhalte ohne die Mitwirkung des Leibes; sie erweckt in ihr Vorstellungen, welche sie vor ihrer Haft im Leibe durch ihren Zusammenhang mit dem Ewigen gehabt hat und die nur eben in der Verbindung mit dem Leibe ihre Wirkung eingebüßt hatten. Plato ist der Poet unter den Philosophen, und so wird es ihm leicht, diese Vorgänge sich zu versinnlichen; aber eine gegründete und brauchbare Erkenntnislehre hat er uns nicht hinterlassen. Dieses Verdienst gebührt seinem prosaischen Nachfolger, dem Aristoteles, dessen Psychologie besonders in der Pädagogik bis ins siebzehnte Jahrhundert hinein ihre Geltung bewahrt hat. Auch er scheidet Gedächtnis und Wiedererinnerung. Die letzte ist aber nur dem denkenden Menschen eigen, während auch das Tier Gedächtnis besitzt. Der Inhalt des Gedächtnisses kommt ihm durch die Sinne zu, und die Bewegung, wodurch dies geschieht, bleibt in der Seele eine gewisse Zeit lang. Neu von außen oder aus der eigenen leiblichen Organisation kommende Eindrücke und durch sie entstehende Bewegungen drängen jene früheren Gedächtnisbilder oder Phantasmen zurück, sodaß sie erst, wenn die Seele wieder ruhig ist, wie im Schlaf, sich wieder heraufarbeiten können. Aber eine gewisse Kraft besitzen sie auch im

Zustande der Verdrängung. Ihr Wesen ist es, daß sie die Objekte „abbilden", so wie beim „Siegeln" ein Eindruck entsteht. Wir sehen in dieser Vorstellung die ganze Symbolik, deren noch die Philosophie unserer Tage sich bedient, obgleich die Vorstellungseindrücke, die sie in der Seele annimmt, bei jeder eindringenderen Untersuchung ihr immer mehr aus dem Auge verschwinden. Die Eindrücke wiederholen sich nun von selbst, und das geschieht durch das Gedächtnis, oder sie werden durch einen bewußten Akt des Menschen wieder erzeugt. Letzteres geschieht beim denkenden Menschen; denn es ist eine Art logischer Operation. Die Wiedererinnerung überhaupt vollzieht sich in Folge der Verbindung, welche zwischen den durch die Wahrnehmung veranlaßten Bewegungen stattfindet. Diese Verbindung tritt ein zwischen dem Gleichartigen oder dem Entgegengesetzten oder dem Verwandten. So haben wir denn von Aristoteles nicht bloß die erste Andeutung der für die Psychologie so fruchtbar gewordenen Lehre von der Ideenassoziation, sondern auch den noch viel bedeutsameren Hinweis auf eine physiologische Auffassung des Gedächtnisses. Die Wahrnehmungen bringen Bewegung in der Seele hervor; die verschiedenen Bewegungen gehen Verbindungen mit einander ein, und da dieselben mit einer eine gewisse Zeit lang dauernden, zeitweise aber durch andere Erregungen niedergedrückten Kraft versehen sind, so ist es dem Menschen möglich, von sich aus geistiges Leben anzuregen. Diese Theorie giebt in der That der modernen physiologischen Betrachtung der geistigen Vorgänge mehr und bedeutsamere Anhaltspunkte als die ganze Psychologie des siebzehnten und achtzehnten Jahrhunderts. Man brauchte nur die Gedanken des Aristoteles in dessen eigenem Sinne „in Bewegung zu setzen", um den Fortschritt nach ihm zu machen, auf den jetzt die Psychologie mehr als zweitausend Jahre hat warten müssen.

Für die vorliegende Erörterung ist es nicht von Belang, zu wissen, warum niemand auf den Spuren des großen Stagiriten weiter gegangen ist. Aber die Geschichte der Pädagogik ist in hervorragender Weise eine Geschichte der Bildung überhaupt, und so mögen wir an dieser Frage nicht einfach vorbeigehen. Aristoteles steht am Ende der griechischen Welt. Der derbere Sinn der Römer zog die Philosophie des Epikur oder

die der stoischen Schule vor. Die ersten christlichen Jahrhunderte bemächtigten sich in langer, mühsamer Arbeit des Wissens, das die alte Welt hinterlassen hatte, und sie würde zu geistiger Produktion ganz sicher fortgeschritten sein, wenn nicht im elften Jahrhundert, nicht aus der Wissenschaft, sondern aus den kirchlichen Verhältnissen heraus der Ruf erfolgt wäre, der jeden selbständigen Schritt auf geistigem Gebiete auf Jahrhunderte hin gebannt hat. Man hatte sich plötzlich die Ansicht gebildet, daß die Welt einem Abgrunde entgegengleite: halten und feststellen, schützen und verteidigen, was noch bestand, war jetzt die dringendste, die einzige Pflicht. Und was stand noch in jenen Zeiten? Die Kirche! Sie also mußte gestützt, ihre Macht mußte erhalten, ihr Ansehen mußte festgewurzelt werden. Dazu trug die Wissenschaft bei, indem sie auf Erweiterung ihres Gebietes und Vertiefung ihres Besitzes verzichtete und sich bedingungslos zum Werkzeug der bestehenden und nun nicht mehr zu ändernden Meinungen, des Dogmas hergab. So ist die scholastische Wissenschaft entstanden, ein System von Ansichten, dem der Name der Wissenschaft eigentlich nicht mehr zusteht; denn die Wissenschaft kennt keine Sätze, die ein für alle Male festständen. Die Wissenschaft glaubt, was sie bewiesen; aber die Scholastik beweist, um zu glauben. Die Wissenschaft glaubt, was inneren Zusammenhang hat; aber die Scholastik glaubt, was nicht zusammenstimmt, und sie glaubt es, w e i l es nicht zusammenstimmt: credo, quia absurdum est. Eine der festesten Stützen dieses Systems ist nun Aristoteles geworden, und darum ist auf den Namen dieses wunderbaren Mannes so viel Schmähung und Fluch gefallen gerade von denjenigen, die es am meisten verdient hätten, seine Schüler zu sein, um sein Werk weiterzuführen. So blieb die Lehre des Mannes von Stagira versteinert und unfruchtbar so viele Jahrhunderte hindurch. Der Humanismus fühlte sich mehr zu Plato, dem Manne der wissenschaftlichen Sehnsucht hingezogen, und so wurde, nachdem wieder wissenschaftliche Bewegung in die Welt gekommen war, doch das Erbe des Aristoteles nicht wieder lebendig, vielmehr blieb die Wissenschaft auf dem Punkte, auf den er sie gebracht, einfach stehen.

Den ersten Fortschritt auf dem psychologischen Gebiet verdanken wir Locke. Er hält die bildlichen Darstellungen des Aristoteles fest. Auch ihm sind die Vorstellungen „Eindrücke". Es ist auch möglich, daß seine Scheidung der Erkenntnisakte in „Sensationen" und „Reflektionen" auf Aristoteles zurückgeht. Aber seine Untersuchung führt ihn doch bald auf andere Wege. Um das Zustandekommen der Vorstellungen zu erklären, empfiehlt er uns, anzunehmen, die Seele sei, „so zu sagen, weißes Papier, ohne irgendwelche Eindrücke, ohne Ideen" (Versuch über den menschlichen Verstand II, 1, 2). Das erinnert zwar an die Siegeleindrücke, mit welchen Aristoteles die Vorstellungen vergleicht; das Bild ändert sich aber bald.[1] Später erscheint dem englischen Philosophen die Seele wie das Arbeitszimmer des Geistes. Dieses hat eine nur schmale Öffnung, um Licht oder, wie in unserem Falle, Wahrnehmungen einzulassen. Es ist selbst nicht geräumig; daher ist der Geist genötigt, die Vorstellungen irgendwo anders aufzuspeichern, um sie nach Bedarf wieder hervorholen zu können. Wer erinnert sich dabei nicht an die beiden Räume, welche Herbart den Vorstellungen anweist über oder unter der Schwelle des Bewußtseins? Locke läßt jedoch durch das bequeme Bild sich nicht irreführen. „Man sagt wohl", bemerkt er einmal (am näml. Orte II, 10, 2), „die Vorstellungen seien in unserem Gedächtnis; aber in Wirklichkeit sind sie eigentlich nirgends. Es ist bloß eine Fähigkeit im Geiste, sie wieder zu beleben, wenn er will, und sie sozusagen frisch auf sich selbst aufzumalen." Diese Bemerkung, so naiv sie klingt, zeigt doch den natürlichen Scharfsinn, der Locke niemals im Stich läßt. Wenn man annimmt, daß die Vorstellungen sich irgendwo in unserem Geiste einprägen, so ist ein zweiter Wahrnehmungsakt innerhalb desselben notwendig, und ein solcher läßt sich kaum denken. Unsere Sinne haben den Inhalt ihrer Empfindungen an die Seele abgegeben; damit ist

---

[1] Es ist möglich, daß die beiden Verbildlichungen des Erkenntnisraumes auf eine doppelte Erklärung des grammateion des Aristoteles zurückgehen. Dies kann ein Schreibblatt oder eine Arbeitsstube sein. Es kommt uns aber hier nur darauf an zu zeigen, wie weit Locke sich von der Erklärung mittels Bildes und Vergleiches entfernt; denn damit ist gesagt, wie weit er sich der wissenschaftlichen Auffassung nähert.

das Geschäft, das den Sinnen aufgetragen ist, erledigt. Was wird nun mit diesen Empfindungsinhalten in der Seele? Wir wissen wohl, daß sie nach und nach, um bei dem bekannten Bilde zu bleiben, verblassen, vielleicht ganz erlöschen. Wie soll die Seele sie ins Leben zurückrufen? Hat sie eine dem Sinnenapparat ähnliche Einrichtung, wodurch sie die Empfindung wiederholt? Wir haben von einer solchen keinerlei Ahnung; aber wir können annehmen, daß bei dieser Wiederholung der Sinnenempfindung etwas ganz anderes herauskäme, als was den Inhalt und das eigentliche Wesen unserer Vorstellungen ausmacht. Die Seele besitzt ja keine Abbilder der Objekte; es lebt z. B. kein Ton in ihr, welcher durch diesen inneren Wahrnehmungsakt wieder aufgefrischt werden könnte. Es ist also sehr unwahrscheinlich, daß bei einer derartigen Einrichtung eine Wiedererzeugung der primären Sinneneindrücke gelingen könnte. Locke begnügt sich daher mit der Andeutung, daß es eine Fähigkeit gebe, durch welche der Geist „die Vorstellungen ohne die Hilfe jener sinnlichen Eigenschaften, welche sie ihm zuerst einprägten, wieder sichtbar machen, zur Erscheinung bringen und zum Gegenstande unserer Gedanken kann werden lassen." Dabei ist der Geist also aktiv; denn die Wiederbelebung dieser „schlafenden Bilder" ist ein Werk seines Willens. Wir sehen, daß Locke noch auf den Spuren der aristotelischen Psychologie wandelt; denn auch diese hatte uns gelehrt, daß die Vorstellungen mit einem gewissen Grade von „Energie" in unserem Geiste haften bleiben und darum wieder lebendig werden können. Lockes Verdienst besteht darin, daß er die Seele, welche sein Vorgänger Cartesius mit gewissen Inhalten von Natur aus versehen sein läßt, leer gemacht hat.

An diesem Punkte setzt Herbart ein, der nach Locke zuerst wieder psychologische Untersuchungen angestellt hat, welche dem Idealismus zu geringfügig gewesen waren.[1] Auch ihm ist die Seele leer; ihr Inhalt wird ihr erst durch die Sinne geliefert. Das alte nihil est in intellectu, nisi quod antea

[1] „Locke und Leibnitz waren, in Rücksicht auf diese Wissenschaft [die Psychologie], beide auf besserem Wege, als auf dem wir durch Wolff und Kant sind geführt worden," sagt Herbart nicht mit Unrecht (Lehrb. zur Psychol. Einleit. Anm. zu § 6).

fuerit in sensu ist bei keinem Philosophen wörtlicher genommen als bei Herbart. Aber die Vorstellungen sind bei ihm keine „Eindrücke in irgendwelche Seelensubstanz, sondern Kräfte. Damit macht er einen großen Schritt über seine Vorgänger in der Psychologie hinaus. Als solche treten seine Vorstellungen in Streit gegeneinander wie die Kräfte, von denen die Physik redet. Wird eine Vorstellung von einer anderen mit Erfolg bekämpft, so weicht sie, aber es bleibt ihr das Streben, wieder hervorzutreten. Kann sie wieder hervortreten, so hebt sie sich zur „Schwelle des Bewußtseins“ empor; diese trennt also den im Bewußtsein befindlichen Teil unserer Vorstellungen von dem unbewußten. Eine Vorstellung kann frei, d. h. ohne Unterstützung durch eine andere Vorstellung zur Schwelle des Bewußtseins emporsteigen, wenn der Druck, der sie unter die Schwelle des Bewußtseins gebracht hat, aufhört. Der häufigere Fall ist es aber, daß eine gesunkene Vorstellung von einer neu hereintretenden eine Hilfe erhält, welche ihre Strebekraft verstärkt. Die Vorstellungen können aber auch ganz oder teilweise mit einander verschmelzen; dabei können ungehemmte Teile übrig bleiben, welche nun durch den Verschmelzungsprozeß ebenfalls in Verbindung mit einander gesetzt werden. So entstehen die Reihen. Es ist leicht zu sehen, wie bei dieser Auffassung das Gedächtnis wirken muß. Vom Eindrücken wie in das Wachs einer Schreibtafel und vom Wiederempfinden oder Wiederdarstellen der Vorstellungen durch die Seele ist hier keine Rede. Aber wir sind aus diesen bildlichen Auffassungen doch nur zu einer anderen Entlehnung oder Hypostasierung geführt worden. Dem wirklichen Verhalt der Dinge sind wir darum nicht näher getreten; man kann nur sagen, daß die Auffassung der Vorstellungen als physikalischer Kräfte feiner und weniger naiv ist. Dagegen läßt sie uns von den leiblichen Kräften, die da jedenfalls mitspielen müssen, wenn so bedeutende äußere Kräfte durch das Thor der Sinne auf uns eindringen, gar nichts erfahren, und das ist ein um so schlimmerer Fehler, weil er der Untersuchung eine falsche Bahn anweist und sie Ergebnisse suchen und finden läßt, welche der Kontrolle der physischen Thatsachen sich immer mehr entziehen. Für die Pädagogik ist diese Psychologie darum auch ganz besonders verhängnisvoll

geworden; denn sie hat ihre Anhänger auch auf diesem Gebiete dazu verführt, Konstruktionen über Konstruktionen aufzuführen, an denen alles richtig war außer dem ersten Grunde, auf dem sie standen, richtig deshalb, weil zu einem Ausgleich mit der Erfahrung von vornherein alle Möglichkeit fehlte. Aber es kommt noch ein schlimmerer Umstand hinzu. Wenn die Seele nur ein mathematischer Punkt ist und die Vorstellungen, die von außen in sie hereinkommen, ihren ganzen Inhalt und ihr ganzes Schicksal ausmachen, so läßt sich mit Hilfe einer Statik und Mechanik des Geistes — und eine solche will ja Herbart in seiner Psychologie geben — jede Seele konstruieren. Selbst ihre Gefühle und Begierden sind Produkte der psychologischen Rechnung; denn sie gehen selbst aus der Lage der Vorstellungen gegen einander hervor. Wer sich das vergegenwärtigt, kann sich nicht mehr darüber wundern, daß die Herbartische Pädagogenschule uns mit genauen Anweisungen versehen hat, nach welchen, wie sie glauben muß, die sittlichen Entschlüsse wie die Wurzel einer Gleichung berechnet werden konnten, und daß sie jeden ihrer Sätze für durchaus unumstößlich erachtet. Der Preis wäre das Spiel wohl wert.

Herbarts Psychologie wurzelt in Herbarts Metaphysik und ist dadurch trotz der moderneren Art ihrer Anschauungen ganz und gar unbrauchbar geworden. Die jetzige Wissenschaft stellt sich mit Verzicht auf alle metaphysische Spekulation auf den Boden der empirischen Beobachtung; die moderne Psychologie ist zunächst Physiologie. Als solche lehrt sie uns, daß die gesamte Thätigkeit unseres Geistes an die Arbeit der Nerven geknüpft ist, welche von der Peripherie des Leibes zu gewissen Centralorganen führen und auf diesem Wege vielfache Verbindungen unter sich eingehen. Den Zentralsitz der geistigen Funktionen findet sie in der grauen Rinde des Gehirns und teilt den einzelnen Gebieten dieses Organes eine besondere Beteiligung für diese oder jene Denkoperation zu, ohne aber diese ausschließlich dem betreffenden Gebiete zuzuweisen. Vielmehr zeigt sich eine Verschiedenheit in der Beschaffenheit und der Arbeitsweise der Nerven nur darin, daß die von der Peripherie zum Zentrum führenden Bahnen und die in der umgekehrten Richtung verlaufenden bei im allgemeinen gleicher Einrichtung

für ihre spezielle Thätigkeit besonders angepaßt sind. Auf diese Weise gelangen Wirkungen der Erregungszustände des Sinnenapparates in unser Gehirn und setzen sich hier auf andere Nervenbahnen um. Was in unserem Gehirn vorgeht, ist durchaus nicht ein Einprägen irgendwelchen Eindruckes oder die Abbildung irgendwelcher Gestalt. Einen Raum, in dem wir wie Aristoteles, Cartesius, Locke die Seele gerne herbergen möchten, giebt es um so weniger, als die Übergänge der Nervenreize von einem Nervengebiet ins andere, die vielleicht für unser geistiges Leben von grundlegendster Bedeutung sind, nicht bloß im Gehirn stattfinden, sodaß man schon daran gedacht hat, das menschliche Ich in einen Bundesstaat aufzulösen, in welchem das Gehirn Kaiser ist, wie auch Herbart den Gedanken ausgesprochen hat, daß die Seele ihren Sitz im Leibe wechseln könne. Jeder auf den Nervenbahnen hereinkommende Reiz löst eine Gegenwirkung nach außen aus, sodaß von einem Aufspeichern der Vorstellungen in unserem Innern, das Locke annimmt, keine Rede sein kann. Was wir Vorstellung nennen, ist ein jeweiliger besonderer Akt der Seele; eine reine Reproduktion von Vorstellungen giebt es nicht. Diese Sätze, bei deren Formulierung wir uns an kein besonderes System angeschlossen haben, klingen wohl befremdlich; eine nähere Betrachtung der primärsten Vorstellungserscheinungen wird sie uns vertrauter machen.

Die ersten Sinneneindrücke, welche die Seele erhält, lassen ihr nichts zurück, was man nach der früheren psychologischen Anschauung einen Inhalt nennen könnte. Das muß gefolgert werden aus dem geistigen Schlummer, in welchem die Neugeborenen sich lange Zeit hindurch befinden. Diese ersten Eindrücke erschöpfen sich ganz im Organgefühl. Wären nun die Sinneneindrücke durchaus gleicher Art, so würde die Seele zu einer Gegenwirkung geistiger Art überhaupt nicht gelangen. Fände überhaupt etwas wie Wahrnehmung statt, so könnte dieselbe nur darin bestehen, daß die Beeinflussung des betreffenden Nervs empfunden würde. Damit hätte lediglich das Gefühl zu thun, dessen Aufgabe es ist, der Seele Nachricht zu geben von allem, was unser Wesen überhaupt angreift. Wechseln dagegen die Eindrücke und wechseln sie so, daß keiner der früheren Eindrücke wiederkehrt, so könnte doch ein Ähnliches und Ver-

schiedenes derselben in der Weise wahrgenommen werden, daß die Seele von schärferen und im Gegensatz davon von schwächeren Reizen Empfindung erhielte. Sie besäße dann, wenn wir so sagen dürfen, zwei Gedanken, die freilich äußerst inhaltsarm wären. Nun wechseln aber die Reize so, daß ein früher getroffener Nerv nach Momenten der Ruhe sich plötzlich wieder getroffen fühlt. Das ist die erste Form der Erinnerung. Der Inhalt des Reizes bleibt vorerst noch unempfunden; aber es ist eine bedeutsame Vorstellungsart aus allen übrigen ausgeschieden, die der Zeit. Der Erregungszustand des betreffenden Nervs wird durch das wiederholte Eintreten ein erstes Ereignis für die Seele und Veranlassung zur Gegenwirkung nach der Reizstelle hin, wie wir unwillkürlich die Hand auf eine irgendwie empfindlich von außen getroffene Stelle unseres Leibes legen. Dadurch wird das ganze System von Nerven, welches bei der Bildung dieses Eindruckes in Thätigkeit war, von innen noch einmal in Bewegung gesetzt und der Eindruck wiederholt, und dadurch erst erhält er nach und nach Inhalt. Dieser liegt aber nicht irgendwo in der Seele, sondern er ist das Ergebnis der Nervenerregung in ihren einzelnen Stadien. Die Seele schafft auf diesem Wege die Welt der Eindrücke, aber nicht mit eigenem Stoffe, sondern mit dem von außen den Sinnen gegebenen. Bei Aristoteles wären das die Reste der durch die Wahrnehmung veranlaßten Bewegungen. Das findet aber nach und nach mit einer ganzen Reihe von Sinneneindrücken statt. Bei jedem derselben folgt Gegenwirkung, welche den Eindruck erneuert und, sozusagen, in die Sinnensphäre hinauswirft oder projiziert. So wird allmählich von dem neutralen Punkte der Seele aus eine ganze Welt von Eindrücken auf die Sinnenfläche projiziert. Sinnenfläche nennen wir die Fläche, welche die Außenwelt von dem Bereich unserer Sinnenempfindung scheidet.[1] Sie fällt im allgemeinen zusammen mit dem, was man wohl auch Körperperipherie nennt. Später geht die Erinnerung nicht mehr von einem Eindruck zum inhaltlich gleichen, sondern zu verschiedenen über, welche infolge der verschiedenen

---

[1] Der Verfasser trägt hier zum Teil eigene Ansichten vor und muß sich daher gestatten, sich dafür seine eigene Terminologie zu schaffen.

Richtung der Projektion in der Organempfindung von einander geschieden werden: sie befinden sich an verschiedenen Punkten der Sinnenfläche. Dadurch entsteht die Vorstellung des **Ortes**. Diese konnte sich nur mit Hilfe der Zeitvorstellung entwickeln und stellt dieser gegenüber eine höhere Stufe der geistigen Entwickelung dar. Darum geht bis zu einem gewissen Grade die Zeitempfindung in der Ortsempfindung auf: wir projizieren auch das **zeitlich** Geschiedene jetzt an verschiedene Stellen der Sinnenfläche. Wenn Kant sagt, daß die Vorstellungen von Zeit und Raum ursprüngliche Formen unserer Erkenntnis seien, so hat er insofern recht, als dieselben allen anderen Vorstellungen vorausgehen müssen; aber sie gehören der Seele nicht a priori an, sind keine Teile ihrer natürlichen Ausstattung, sondern nur die ersten Arten der Vorstellung, in welche aber alle nachfolgenden sich wie Modifikationen derselben einreihen. Wir könnten daher auf eine Darstellung der weiteren Entwickelung des Vorstellungslebens verzichten, wenn wir nicht auf zwei Erscheinungen noch aufmerksam zu machen hätten, welche das eben Gesagte bestätigen. Es handelt sich dabei um die beiden wichtigsten Gebilde, welche die weitere Gestaltung des Vorstellungslebens aufweist.

Wir erinnern uns früher gewonnener Vorstellungen nicht nur, wenn sie sich inhaltlich vollständigdecken, sondern auch, wenn diese Deckung nur teilweise stattfindet. Wir haben einen Hund gesehen; der Wolf erinnert uns, trotzdem wir der Verschiedenheiten zwischen der neuen und der früheren Wahrnehmung uns bewußt sind, an das Bild, welches der Hund in unserer Vorstellung hervorgebracht hat. Es kommen vielleicht noch der Schakal und verwandte Tiere hinzu. Bei jeder dieser neuen Vorstellungen wird ein Teil der Merkmale, welche die frühere ausgemacht haben, von uns wiederholt. Wir setzen den gleichen Teil unseres Nervensystems wiederholt in Bewegung. Das Verschiedene dagegen kommt bei diesen Wiederholungen je nur einmal vor, läßt also nicht den gleich starken Eindruck zurück, wie das Gleichartige. So entsteht eine stärkere, aber in ihrer Ausdehnung eingeschränkte Vorstellung, der **Begriff**. Die Entstehung dieses wichtigsten Gebildes unseres Verstandes vollzieht sich, wie wir sehen, ganz in der Weise, in welcher die

Zeitvorstellung sich gebildet hat. Ist dagegen das Gleichartige von aufeinander folgenden Vorstellungen nicht so bedeutend an Umfang, daß eine Deckung desselben statthaben kann, so reihen sich die Vorstellungen an einander. Dazu findet sich die natürlichste Veranlassung, wenn auch die Objekte im Raume aneinander stoßen. Doch findet diese Reihung ebenso häufig statt, wenn nur nebeneinander liegende Nervengebiete durch die nach einander folgenden Vorstellungen in Thätigkeit gesetzt werden. Auf diese Weise entstehen die Reihungen, das ganze große Gebiet der Ideenassoziation, auf welche schon Aristoteles hingewiesen hat, und dieses Gebilde vergleichen wir der Ortsvorstellung. Wir sehen, in welch einfacher Weise das Wunderbarste, was der Geist des Menschen geschaffen hat, zustande kommt. Das sind die Kunstwerke der Natur, die mit den einfachsten Gedanken unendliche Mannigfaltigkeit erzeugt.

Wie geschieht nun das Erinnern und das Besinnen?

Die sämtlichen Lebensäußerungen des Menschen kommen nicht aus einer im Innern des Menschen ruhenden Kraft; vielmehr ist eine gewisse Spannung des ganzen Organismus anzunehmen, welche bei jedem andringenden Reize an der betreffenden Stelle sich leicht auslöst. Jedem Sinnenreize antwortet eine Bewegung in unserem Nervensystem nach den im Obigen entwickelten Gesetzen. Da aber dieses System nach allen Richtungen hin sich verzweigt und verflicht, so trägt sich die Bewegung leicht auf benachbarte Gebiete über, nach welchen eine leitungsfähige Verbindung schon geschaffen ist. Wenn eine Seite unseres Inneren angeschlagen wird, um ein passenderes Bild zu wählen als das von der Schreibtafel, so klingt das ganze Instrument, vorzüglich aber die nächsten und die gleichartigen Töne. Erblicken wir ein Gesicht, das wir lange Zeit nicht gesehen haben, so tritt die Zeit, in welcher wir es zum letzten Male betrachtet, uns wieder vor die Seele. Wir haben aber den Menschen, dem das Gesicht gehört, in Gesellschaft gesehen. Nun naht sich diese unserer Vorstellung, die immer reicher und belebter wird. Die Gesellschaft unterhielt sich über politische Angelegenheiten, welche damals die Welt bewegt haben. Wir erneuern in uns die Zweifel und Fragen, welche in diesen Gesprächen damals aufgetaucht sind. Wir gehen aber mit den

Ereignissen, welche den Gegenstand derselben gebildet haben, weiter und gelangen zu anderen Zeiten und anderen Orten, welche wieder ganze Reihen mit ihnen verbundener Vorstellungen in uns erwecken, sodaß wir schließlich vergessen, von welchem Punkte unsere Gedanken ausgegangen sind. Man müßte bei Vorgängen dieser Art nicht sagen: „wir erinnern uns", sondern „wir werden erinnert." Denn eigentlich sind wir nicht thätig bei diesem Wandern der Gedanken; wir bestimmen ihren Lauf nicht. Wir haben aber die Empfindung, daß wir uns von der Außenwelt, welche den ersten Anstoß für unsere Gedankenbewegung gegeben hat, abkehren und unserem Innern zukehren, und diese Wendung von außen nach innen heißen wir „sich erinnern." Besäßen wir nicht das Vermögen, unseren Gedankenlauf zu hemmen, so könnten wir nicht mehr sagen: „ich denke", sondern „es denkt in mir". Nun steht es aber in unserer Macht, dem Verlauf der Vorstellungen Einhalt zu gebieten; doch vermögen wir nicht, dieselben ganz zu bannen, sondern nur, sie in eine andere Bahn zu leiten, wo sie dann in anderer Richtung weitergehen können und müssen. Im wachen Zustande ruht dieses Gedankenleben nie, ja es spinnt auch im Schlafe weiter, und zwar auf eigentümliche Weise. Wir haben vor dem Schlafen vielleicht uns mit irgendeinem Gegenstande angelegentlich beschäftigt; aber der Traum führt uns auf ganz andere Vorstellungsgebiete. Wie kommt das? Bricht der Traum etwa die natürliche Verbindung der Vorstellungen ab? Gewiß nicht. Aber der leitende Verstand, welcher den Vorstellungen willkürlich bald diese, bald jene Richtung anweist, hat seine Herrschaft niedergelegt, und nun arbeiten die Vorstellungen nach anderem Befehl. Zufällige körperliche Empfindungen, welche ja auch Vorstellungen erzeugen wie jeder andere Reiz, lösen eine Gedankenverbindung aus, oder eine durch den wachenden Verstand für den Augenblick zurückgedrängte Vorstellung macht jetzt wieder ihre Rechte geltend. In dieser Beziehung gleicht der Traum dem Wahnsinn. Der gesunde Verstand zeigt sich nicht so sehr in der Erzeugung eines reichen Gedankenlebens, als in der allzeit bereiten Kraft, den Gang der Vorstellungen zu hemmen und nach anderer Richtung zu lenken. Gewisse Formen des Wahnsinnes sind ja dadurch gekennzeichnet, daß die Vorstellungen

schneller ablaufen: es fehlt dem Wagen an einer richtig wirkenden Bremsvorrichtung. Wir sehen aus dem allem, daß es unrichtig wäre, das Sich-erinnern als einen ganz spontanen Akt des Verstandes aufzufassen.

Und doch pflegen wir gegebenen Falles einem Menschen zu befehlen, daß er sich erinnere! Was ist damit gemeint?

Wir sagen: Du siehst, was hier vorgeht — erinnere dich daran! Damit wünschen wir, daß das Ereignis in der Erinnerung des Angesprochenen bleibe. Es handelt sich also darum, daß das Gedächtnis seine Pflicht thue. Wie es dazu befähigt werden kann, werden wir nachher sehen. Aber die Erfahrung zeigt uns wenigstens die übliche Art, mit der bestimmte Vorstellnngen im Gedächtnis festgelegt werden. Leute, die ein schwaches Gedächtnis haben oder vielen Zerstreuungen ausgesetzt sind, pflegen, wenn ihnen ein Auftrag erteilt wird, den sie nicht sofort auszuführen imstande sind und daher bis zur Ausführung im Gedächtnis bewahren müssen, das Taschentuch herauszuziehen und einen Knoten in dasselbe zu schlingen, weil sie wissen, daß sie bis zur Ausführung des Auftrages das Taschentuch noch mehrmals sehen und dabei an die Veranlassung des Knotens und den erteilten Auftrag werden erinnert werden. Sie setzen also ihre Vorstellungen gerade so in Bewegung, wie es bei dem vollkommen unwillkürlichen Erinnerungsakte geschieht; sie schaffen sich einen künstlichen Anstoß für die Bewegung ihrer Vorstellungen. In alten Zeiten, wo das Papier noch nicht so bereit war für alle möglichen Arten der Gedächtnishilfe, begleitete man alle wichtigeren Handlungen, besonders alle Rechtsvorgänge mit äußeren Akten, welche durch wiederholtes Vorkommen die Erinnerung an die bedeutsame Handlung leicht festhielten. Wenn der Knappe durch den Schwertschlag zum Ritter wird, so sagt ihm sein nie zu vergessendes Rittertum, das ihm als eine Pflicht seines neuen Standes auferlegt worden ist, von niemanden sich antasten zu lassen. In allen diesen Fällen wirkt also das Gedächtnis nur auf äußeren Anstoß vermöge der Association der Vorstellungen.

Wir verbinden aber mit dem Befehl, sich zu erinnern, noch eine andere Meinung, und in dieser wird das Wort eben in der Schule sehr oft gebraucht. Ein Schüler kann auf ein Wort,

eine Regel, einen Satz, den der Lehrer von ihm hören möchte, nicht kommen, obwohl die Sache erst in der letzten Lektion vorgekommen ist. Nun hält ihm der Lehrer vor: Erinnere dich doch, was wir in der letzten Stunde gehabt haben. Der Schüler stellt sich nun die äußeren Verhältnisse der letzten Lektion vor, um am Faden derselben auf das Verlangte zu kommen. Das ist es, was wir *sich besinnen* heißen. Wie geschieht das aber? Einige Beispiele werden es leicht klar machen. Ich habe, an einer bestimmten Stelle meines Zimmers stehend, mir vorgenommen, beim nächsten Ausgange, den ich machen werde, irgendetwas zu besorgen. Die Zeit des Ausganges kommt heran; aber ich habe von meinem Entschlusse nur das noch im Gedächtnis behalten, daß ich *etwas* zu besorgen willens war: *was* ich besorgen wollte, ist mir nicht mehr klar. Nun gehe ich noch einmal zu der Stelle im Zimmer zurück, auf der ich den Entschluß gefaßt habe, und siehe da, das Geschäft „fällt mir wieder ein." Es ist ein wunderbarer Vorgang, dieses „Einfallen". Das Wort zeigt, daß wir uns selbst in diesem Falle wenig Zutrauen schenken. Es war ein Zufall, wenn die Sache wieder in unser Gedächtnis zurückkam, und doch haben wir durch ein berechnetes Vorgehen diesen Zufall uns dienstbar gemacht. Wir erfüllen uns mit all den begleitenden Vorstellungen, welche zugleich mit jenem Vorsatz, nachher ein bestimmtes Geschäft auszuführen, vor unserer Seele gestanden haben, und nun hebt sich mit einem Male die noch fehlende Vorstellung auch in uns, nicht indem sie etwa infolge nachlassender Hemmung über die Schwelle des Bewußtseins hinaufsteigt, sondern dadurch, daß wir Vorstellungsspuren, die, wie wir wissen, mit jener Vorstellung zusammenhängen, die wir suchen, in uns erneut anregen. Methodischer geschieht das, wenn wir uns auf einen Namen besinnen. Hier gelingt es selten, durch Erneuerung von Vorstellungen, die mit dem ersten Innewerden jenes Namens in uns lebendig waren, den Namen selbst wieder in die Vorstellung zurückzubringen. Es handelt sich um Laute und Lautverbindungen, welche nur mit der Sache, die sie eigentlich bezeichnen — und um diese handelt es sich in diesem Falle nicht — oder wieder mit Lauten und Lautverbindungen sich assoziieren. Daher befindet man sich, wenn man

einen Namen gebrauchen soll und die Laute nicht wieder erhaschen kann, in eigentümlicher Verlegenheit. Man glaubt, der Name oder das Wort „liege uns auf der Zunge." Die Zunge ist auch bereit, das Wort zu sagen, wie sie es schon oft gesagt hat. Aber sie schickt sich an, einen Laut zu bilden, den wir als nicht zu dem Worte oder nicht an den Anfang desselben gehörig wieder verwerfen, und nun tritt zunächst eine allgemeine Störung unseres Vorstellungsverlaufes ein, welche wie jede Hemmung einer organischen Funktion ein peinliches Gefühl erregt. Dann beginnen wir zu tasten. Wir versuchen es mit diesem oder jenem Anlaut; endlich, auch wieder durch Zufall wird die rechte Bahn angeschlagen und der Name kommt nun mühelos, zugleich mit einem Gefühle der Verwunderung, daß er uns so lange hinhalten konnte. Natürlich! Es war ja nur der erste Laut, die erste Silbe zu finden; dann floß das Übrige uns leicht von den Lippen. Daß es sich dabei um ziemlich verwickelte Zusammenhänge handelt, die nur, weil wir sie mehrmals durchlaufen haben, so leicht sich erneuern, wird in diesem Augenblicke uns nicht klar. In diesen beiden Fällen ist wieder das nämliche geschehen, was in den Fällen der unwillkürlichen Erinnerung sich vollzogen hat. Wir haben eine Vorstellung künstlich in uns erzeugt, von der aus infolge natürlichen und uns bewußten Zusammenhanges das Gesuchte gefunden werden könnte. Wir setzen auf solche Art uns in einen Zustand, den die Sprache sinnreich genug mit dem Namen des Sich-besinnens belegt. Der „Besonnene" ist Herr seiner geistigen Zustände; er ist seiner Vorstellungen so mächtig, daß keine ihn hinreißen kann. Der Nicht-besonnene gebietet nicht über seine Gedanken; sie sind ihm gewissermaßen fremd geworden. Nun soll er wieder „sich besinnen," „Sinn" in seinen Geist bringen. Sinn haben meine Vorstellungen nur für mich, insofern ich sie beherrsche. Der Wahnsinnige hat auch Vorstellungen, sogar richtige und zum Teil gut verbundene Vorstellungen; aber er ist nicht imstande, den Lauf derselben zu leiten und innezuhalten. Wer sich besinnt, will also, daß seine Vorstellungen nach der Richtung, die er ihnen selbst anweist, verlaufen. Das geschieht nun thatsächlich bei dem Sich-besinnen.

Daß das Sich-erinnern immer zusammenfällt mit dem Vollzuge einer Vorstellungsverbindung, zeigt noch ein anderer Sprachgebrauch. Es tritt ein Ereignis ein, das mich überrascht; ich hatte es nicht erwartet. Ein Anderer, Erfahrenerer sagt mir: Erinnere dich, daß ich es vorausgesagt habe. Was liegt in dieser Erinnerung? Das Ereignis hat mich ja doch in Erstaunen gesetzt, obwohl es mir vorher gesagt worden war. Aber derjenige, der es mir zum Voraus ankündigte, bewies mir oder wollte mir beweisen, daß das Ereignis notwendig eintreten müsse, und das sollte ich nun anerkennen: ein Zusammenhang als zwischen Ursache und Wirkung sollte von mir bestätigt werden. Memento mori, sagt sich der Asket. Er will sich bestimmen, jede Lebenslage, jedes Vorkommnis mit der Thatsache der Sterblichkeit des Menschen in Beziehung zu setzen. Wir erinnern und besinnen uns also nur, insofern wir Zusammenhang in unseren Vorstellungen haben.

II.

Wenn wir nun nach diesen Erörterungen an die Frage herantreten, auf welche Weise das Gedächtnis gestärkt werden könne, so werden wir uns in der Verlegenheit befinden, gestehen zu müssen, daß etwas, was man Jahrhunderte lang als etwas ziemlich Einfaches angesehen hatte, vielleicht überhaupt nicht möglich sei. Wenn die Wahrnehmungen und Gedanken sich irgendwie unserem Geiste einprägten, so war ja wohl daran zu denken, daß es Mittel geben könne, wodurch die Eindrücke vertieft oder der Gedächtnisraum besser erleuchtet werde, wenn es auch ein schwer zu vollziehender Gedanke war, daß bei der doch unleugbar sich steigernden Vergeistigung dieser Eindrücke nachträglich eine Vertiefung derselben stattfinden könne oder daß gar die Seele, wenn sie in dem besser erleuchteten Gedächtnisraum lese, den sinnlichen Vorgang der Wahrnehmung wiederhole. Aber man war sich immer bewußt, daß man in Bildern rede, und der vorsichtige Pädagoge hat auf diesem Gebiete lieber die Erfahrung als die psychologische Wissenschaft befragt. Leider zeigt auch hier die Geschichte der Didaktik, daß Erfahrungen gerade so leicht erfunden und ausgedacht werden wie die Sätze jener symbolischen Psychologie.

Herbart, der sich von den üblichen Bildern vom Einprägen der Vorstellungen losgemacht hat, sieht hier infolge davon schon viel sicherer. „In Hinsicht des Gedächtnisses und der Einbildungskraft", sagt er im Lehrbuch zur Psychologie (§ 122), „läßt sich, den Thatsachen gemäß, die Übung weit weniger auf diese Vermögen beziehen, als vielmehr auf die Vorstellungen, welche reproduziert werden. Demjenigen, der viel auswendig lernt, wird zwar das Memorieren allmählich leichter, jedoch nicht anders, als nur in dem nämlichen Kreise von Vorstellungen, an die er gewöhnt ist. Man gebe dem, welcher viel Gedächtnis hat für Musik, eine Reihe von Namen oder Zahlen zu behalten, und man wird sehen, wie wenig die vorige Übung des Gedächtnisses in diesem Felde vermag." Auch Locke wollte von einer eigentlichen Gymnastik des Gedächtnisses nichts wissen; er hatte ohne Zweifel eine richtigere Ansicht vom Wesen dieser geistigen Funktion, als die bildlichen Ausdrücke, die er seiner Erkenntnislehre unterlegt, auf den ersten Blick vermuten lassen. Nach unseren Erörterungen ist das Gedächtnis nichts fertig und im Zustande des Beharrens Vorliegendes, sondern eine Fähigkeit der Produktion. Das bloße Reproduzieren würde uns die Mühe auch nicht machen, welche jeder Gedächtnisakt uns thatsächlich bereitet. Allerdings sind unsere Vorstellungsbahnen so geläufig, die Verbindungen zwischen den Vorstellungsfäden so innig, daß wir z. B. beim Sprechen uns begnügen, dem Wortgedächtnis einen Anstoß zu geben, worauf die Laute in der gewohnten Folge sich von selbst zusammenfinden. Leider geschieht das doch nicht immer. Beobachten wir den Gang unserer Vorstellungen nicht genau, so springen dieselben leicht auf eine andere Bahn über; dann begegnet es uns, daß wir uns „versprechen". Sehr häufig ist es dann an einem „Versprechen" nicht genug; wir versuchen in der Eile, weil alles Gedächtnis kombinatorisch arbeitet, eine andere Verbindung, die wir als falsch erst erkennen, wenn sie ausgesprochen worden ist. So läßt also auch die alte Gewohnheit, auf die wir beim Sprechen uns durchaus verlassen müssen, uns oft im Stich; aber sie ist doch die Grundbedingung aller Gedächtnisarbeit. Man sagt, daß Schauspieler, welche eine Rolle eilig eingelernt haben, nachher viel mehr Mühe aufwenden müssen, um sie sich genau anzueignen, als wenn sie

dieselbe noch gar nicht gekannt hätten. Ebenso wissen die Lehrer, wie verhängnisvoll in allen Dingen der Fertigkeit das erste ungenaue Einlernen wird. Nicht bloß muß eine schon befestigte Verknüpfung mannichfaltiger Vorstellungen wieder gelöst werden, was ohne fehlerhaften Rest in der Regel nicht gelingt, sondern das Neue muß sich in ein Gewebe einflechten, in dem auch schon falsche Fäden sich befinden. Zu allem dem kommt nun aber der weitere Umstand, daß im Vorstellungsleben in jedem Augenblicke Verschiebungen und neue Verbindungen eintreten, sodaß unser Gedächtnis immer wieder ein anderes ist.

Dem scheint zu widersprechen, daß Jugendeindrücke bis ins fernste Greisenalter bleiben, während dem Greise die Eindrücke der Gegenwart rasch wieder aus dem Gedächtnisse schwinden. Die alte Psychologie hat hier eine einleuchtende Erklärung leicht zur Hand gehabt: die Jugend, sagte man, hat ein weiches Gehirn, in welches die Wahrnehmungen leicht ihre Spuren eindrücken können; wenn das Gehirn trocken und hart ist wie im Alter, so werden die Eindrücke weniger tief und ihre Schrift schwerer lesbar. Wie die Seele liest, das hat zwar Cartesius gelehrt; aber man hat diese Anschauung nicht beibehalten. Die Dinge gehen viel einfacher zu. Wir sichern den Inhalt unseres Gedächtnisses durch öfteres Begehen der nämlichen Vorstellungsbahnen und durch vielfältige Verknüpfung derselben, so daß sie von allen Seiten her leicht erreicht werden können. Das geschieht nun offenbar in hervorragendster Weise mit unseren allerfrühesten Vorstellungen. Dabei ist ferner eine leichte Beweglichkeit des Geistes vorausgesetzt, wie sie der alternde Organismus nicht mehr zu leisten vermag. So ist es nicht mehr als selbstverständlich, daß die Vorstellungen, welche unser jugendliches Gehirn gesammelt hat, deutlicher, geläufiger und leichter erregbar sind. Endlich spielt noch das Gefühl eine Rolle bei der Einlagerung unserer Vorstellungen. Was uns nahe berührt, bewegt uns auch viel kräftiger; unser Geist wird regsamer, wenn ihm Wahrnehmungen zugehen, welche für unser Wohl und Wehe von Bedeutung sein können, und so ergeben sich mannichfaltigere und vielseitigere Verknüpfungen mit den früheren Vorstellungen. Dieses rege Interesse hat der Greis für wenige Dinge, das Kind für alles, was ihm begegnet.

So sagt Jean Paul mit Recht: „Eine bittere Magenarzenei stärkt das Gedächtnis besser als ein auswendig gelerntes Wörterbuch. Denn gewänne es Kraft durch Aufnehmen, so müßte es ja mit den Jahren d. h. mit dem Reichtume aufgespeicherter Namen wachsen; da es doch die stärksten Lasten gerade im leeren, ungeübten Alter am besten und so sicher trägt, daß es solche, als Wintergrün der Kindheit, noch unter die grauen Haare hinüberbringt.“ Er wünscht dagegen, daß man „die Verbindkraft der Erinnerung“ übe (Levana § 139 f.).

Es ist richtig, daß die körperlichen Zustände einen großen Einfluß auf das Gedächtnis üben. Wenn das Gedächtnis, wie unsere Ansicht ist, nur in einer Funktion der Nerven besteht, so läßt sich das leicht erklären. Höffding (Psychologie in Umrissen. 1893. S. 205) erzählt von einem englischen Arzte, der infolge von Überanstrengung plötzlich die deutsche Sprache, deren er sonst mächtig war, vergaß, der aber, nachdem er sich erholt und erquickt hatte, wieder deutsch zu reden imstande war. Nun kommt es auch vor, daß wir im Traume fremde Sprachen sprechen, die wir nicht gelernt haben, oder ein musikaliches Instrument spielen, auf dem wir zuvor uns nie geübt haben. Dabei sprechen wir aber keine Worte dieser Sprache und wir haben das Instrument nicht in der Hand; unsere Fertigkeit besteht nur in der Geläufigkeit der dazu gehörigen Vorstellungen. Man kann daraus wieder ersehen, wo das Gedächtnis eigentlich seinen Sitz hat.

Das Lernen leidet unter den leiblichen Bedingungen ganz besonders. Ebbinghaus redet in dieser Beziehung von einem Oscillieren des Gedächtnisses, wodurch wir gezwungen werden, auf schnelleres Einlernen immer ein verlangsamtes folgen zu lassen. Das entspricht dem Wechsel zwischen Vertiefung und Besinnung bei Herbart, wofür er die Erklärung uns schuldig geblieben ist. Auch das Vergessen vollzieht sich nicht in gleichem Zeitmaße. Ebbinghaus hat gefunden, daß eine Stunde nach dem Memorieren über die Hälfte der Arbeit wiederholt werden mußte, die auf die Reproduktion einer Reihe gerichtet war. Nach acht Stunden mußten fast zwei Drittel ersetzt werden. Von jetzt ab ging das Vergessen langsamer. Nach vierund-

zwanzig Stunden war noch ein Drittel des Gelernten vorhanden und nach einem Monat reichlich ein Fünftel (Fauth, Gedächtnis S. 311). Wir vergessen aber manchmal in der kürzesten Frist Dinge, die uns später wieder wie von selbst in die Erinnerung zurückkehren, bisweilen aber gar keine Spur in uns zurücklassen. Das geschieht in den Augenblicken der Zerstreutheit, in denen freilich, diesem Worte entgegen, unsere Gedanken oft streng auf ein bestimmt abgegrenztes Gebiet zusammengefaßt sind. Das Neue findet dann keine Vorstellungsbahn offen und erreicht gar keine oder nur eine schwache Anknüpfung.

Man darf indessen das Vergessen nicht lediglich als einen n e g a t i v e n Vorgang auffassen. Die Vorstellungen müssen sich beständig umlagern, wenn neue Vorstellungen zu den alten kommen. Vielleicht giebt es gar keine einfachen Vorstellungen; wenigstens erfahren wir oft, daß sich Vorstellungen in uns zerteilen und daß ein oder mehrere Teile dem Gedächtnisse entschwinden. Man vergegenwärtige sich nur, daß zur Reproduktion eines Wortes so viele Vorstellungen nötig sind, als das Wort Laute hat. Nur die Gewohnheit macht es, daß diese Vorstellungen sich zusammenfinden, d. h. daß die erforderlichen Nervenbahnen durchlaufen werden, ohne daß wir es gewahr werden. Nun läßt unser Geist keine vereinzelte Vorstellung zu. Bei der notwendigen Verbindung, welche sie eingehen, wird manche Vorstellung zersetzt, und es werden Teile, welche keine weitere Verknüpfung eingehen können, ganz aus dem Gedächtnisse schwinden. Das gehört demnach zur geistigen Gesundheit; das Vergessen ist also ein Zustand des n o r m a l e n Bewußtseins.

Selbst für die „Z e r s t r e u t e n“, welche unter ihrer Vergeßlichkeit bisweilen empfindlich leiden, ist das Vergessen eine ihrer geistigen Gesundheit förderliche Einreihung. Sie sind, wie man sagt, nie recht bei der Sache. Nun fordert aber jede neu hereintretende Vorstellung Bearbeitung, d. i. Einreihung in das verwandte Vorstellungsgebiet. Diese kann nur stattfinden, wenn der Wahrnehmende seine Vorstellungsbewegung hemmt, wodurch für die Belebung der verwandten älteren Vorstellungen Kraft frei wird; denn auch das ist nicht ein passiver, sondern ein durchaus aktiver Vorgang. Der Zerstreute bringt diese

Ruhe der Vorstellungen nicht zustande; er ist mit seinen Gedanken immer irgendwo in der Fremde einquartiert. Er erhält also wohl Eindrücke; aber sie verflechten sich nicht recht mit dem vorhandenen Vorrat und sind daher fast unbrauchbar. Solcher lose verknüpfter Vorstellungen müssen nun auch die Nichtzerstreuten täglich viele aufnehmen; aber diese gerade sind es, die unseren Geist verwirren und ermüden. Man besitzt etwas, man weiß nur nicht wo; man weiß etwas, kann es aber nicht sagen; man hat läuten gehört, aber man weiß nicht wo. Wie quälen uns derartige Gedanken und Erfahrungen! Mit körperlichem Mißbehagen sucht man diese halben Vorstellungen zu erhaschen, und sie lassen sich meistens nicht mehr einfangen; man gäbe den unsicheren Besitz gerne auf, aber er ist doch irgendwo in unserem Geiste befestigt — wir wissen nur nicht wo. In diesem Zustande befindet sich der Zerstreute immer; aber sein Kopf ist von dahinhuschenden Gedanken doch immer voll, daher ist sein Zustand ihm weniger lästig. Nur ist dies kein gesunder Zustand; denn die Natur unseres Geistes verlangt, daß die Vorstellungen in bestimmte Zusammenhänge geordnet werden, daher ist es für den Zerstreuten gut, wenn Manches, was er wahrnimmt, aber doch nicht einheimsen würde, gleich wieder aus seinem Geiste schwindet. Zerstreute Schüler sind sich und der Schule eine wirkliche Plage, und bei unseren Schuleinrichtungen wird es schwer, etwas zu ihrer Heilung zu thun. Unsere Schulen leiten die Schüler viel zu wenig an, fertige Arbeit zu liefern und gelungene Leistungen zu sehen. Ein Schüler, der es als etwas Selbstverständliches anzusehen gelernt hat, daß seine schriftlichen Arbeiten immer eine gewisse Anzahl von Fehlern aufweisen, kann das kräftigende Gefühl, etwas geleistet, etwas zustande gebracht zu haben, nie empfinden, und doch ist nicht zu bezweifeln, daß selbst wir Ältere, die das Leben gelehrt hat, auf so manchen Erfolg zu verzichten, in unserer Arbeit ermatten würden, wenn uns gar nichts gelänge. Das Gefühl des Erfolges ist für die Arbeit so notwendig wie der Appetit für das Essen.

Wir wenden unsere Aufmerksamkeit manchmal den neuen Wahrnehmungen deshalb nicht zu, weil sie an ein anderes Vorstellungsgebiet gefesselt ist. Das ist die geistige Einseitig-

keit, die eine gewisse Stärke des Vorstellungslebens verrät. Archimedes, der, in seine geometrischen Probleme vertieft, nicht merkt, daß die Stadt eingenommen worden ist und sein eigenes Haus von plündernden Soldaten durchtobt wird, giebt für diese Art das Beispiel und die Warnung. Zu früh darf aber die Welt der Vorstellungen nicht abgeschlossen und eingegrenzt werden; man muß viel von den äußeren Dingen in sich aufgenommen haben, bevor man von einem einzigen Gebiete seines geistigen Besitzes sagen kann, daß es in sich rein und nach außen richtig verbunden sei. Man trifft aber selbst bei Knaben und Jünglingen schon eine einseitige Beschränkung des Interesses auf ganz enge Gebiete. Die Folge davon ist, daß der Vorstellungskreis nicht weit genug und auch der vorhandene Vorrat von Vorstellungen nicht nach allen Seiten ganz abgeschlossen wird. Auf solche Weise entsteht der intellektuelle Egoismus, welcher viel schädlicher ist, als es bei der Absonderung scheinen sollte, in welcher Menschen dieser Art sehr oft ihr Leben verbringen. Schüler, bei denen solche Einseitigkeit sich zeigt, müßten ein Gegenstand besonderer Aufmerksamkeit vonseiten des Lehrers werden, der das wirklich noch vorhandene Interesse des Zöglings so in Anspruch nähme, daß es sich doch noch aus sich selbst heraus erweiterte und die schon verödeten Gedankenbahnen wieder geläufig würden. Das Gedächtnis dieser Leute ist in der Regel stark, weil es in seinen engeren Grenzen häufiger begangen wird. Eine verwandte Erscheinung ist die Absonderung einzelner Gedächtnisgebiete. Der Vorstellungsraum sondert sich in einzelne „Fächer“, die in sich ganz gut bestellt sein können, aber aus Mangel an Verbindung mit den anderen kein rechtes Leben entfalten können. Alle Produktion wird, wo dieses stattfindet, schwer; denn sie beruht auf Combination, und dieses kann sich nicht immer in den engen Grenzen eines Faches halten. Das ist aber nun der allgemeine Fehler unseres Schulunterrichtes. Lessing hat nicht mit Unrecht gesagt, ein rechter Unterricht müsse die Schüler häufig von einer Scienz in die andere hinüberblicken lassen. Wie oft aber erlebt man, daß die Schüler, wenn man in einer lateinischen Lektion plötzlich etwas Mathematisches wissen will, sich erst lange besinnen müssen, wo sie das nur herholen sollen. Diese Teilgedächtnisse bilden ein zu einem großen

Teile ödes, unfruchtbares Wissen aus. Ein guter Unterricht muß daher an der geeigneten Stelle nach allen Richtungen hin seine Fühler ausstrecken und notwendige Verbindungen herstellen, selbst wenn sie dem Fache, das eben betrieben wird, nichts zu nützen scheinen. Diese Art der inneren Konzentration wird jeder Schulmann gelten lassen, wenn er auch gegen die gewaltsame äußere Konzentration der Lehrstoffe durch Beziehung aller Lehrfächer auf einen sogenannten Gesinnungsstoff sein Bedenken haben mag.

Nun mag es Zeit sein zu erwägen, ob die Forderungen, welche man an das Gedächtnis, diese eigentliche Grundkraft des menschlichen Geistes zu stellen pflegt, in ihrer Art berechtigt seien. Man verlangt von demselben Leichtigkeit, Treue, Dauerhaftigkeit, Dienstbarkeit, Umfang (Orbal). Wir beginnen mit dem letzten. Es soll damit ohne Zweifel gemeint sein, daß das Gedächtnis um so besser sei, eine je längere Reihe von Vorstellungen es nach einmaligem Anstoß wieder bewußt machen könne. Das wird in erster Linie davon abhängen, wie viele Wahrnehmungen und Vorstellungen wir überhaupt so mit einander verknüpft haben, daß sie von einem einzigen angeregten Punkte aus wieder hervorgeholt werden können. In zweiter Linie aber spricht hier die leibliche Konstitution mit. Denn die Reproduktion geschieht nicht lediglich auf mechanischem Wege, als gäbe es ein greifbares Band, das die Vorstellungen zusammenhielte und nur an einer geeigneten Stelle gezogen zu werden brauchte. Es bedarf zur Wiederbelebung der Gedächtnisinhalte der jedesmaligen Anregung der Nerven, also der Blutnahrung. In Zuständen körperlicher Erschöpfung wird daher auch unser Gedächtnis an Umfang verlieren. Das Nämliche gilt von der Leichtigkeit und Dienstbarkeit, die man dem Gedächtnisse zumutet. Die angeborene leibliche Verfassung sowie die augenblickliche Disposition thut dazu das Wesentliche. Es tritt aber dann die Gewöhnung, die Gangbarmachung der Nervenbahnen hinzu, welche den Besitz sichert und leicht zugänglich macht. Man erzählt von außerordentlicher Steigerung der Gedächtnisleistung in bestimmten Lagen: den Ertrinkenden soll ihr ganzes bisheriges Leben wie

in raschem Fluge durch die Erinnerung ziehen. In diesem Falle wirkt die allgemeine Erregung des um seine Erhaltung kämpfenden Organismus auch auf die dem Gedächtnis dienenden Nerven. Im Allgemeinen aber können wir selbst dazu beitragen, daß uns das Gedächtnis willig gehorche. Wer auf einem musikalischen Instrument sich die Leichtigkeit der Reproduktion gewisser Tonreihen sichern will, bringt zunächst Ton für Ton möglichst genau hervor. Wir wissen in der Regel nicht, wie kompliziert unsere Bewegungen selbst für ganz einfache Akte sind. Es handelt sich daher zunächst darum, jede Vorstellung, welche zur Hervorbringung einer so zusammengesetzten Bewegung erforderlich ist, einmal vollständig in Thätigkeit zu setzen, daß daraus auch eine wohlgeordnete Reihe entstehe. Sind nun alle zur Gesamtwirkung notwendigen Bewegungen bis in ihre einzelnsten Teile hinein in richtiger Ordnung vollzogen, so wird die ganze Reihe von Bewegungen mehrfach wiederholt, sodaß die dafür erforderlichen Nervenverbindungen geläufig und von anderswo hereinspielenden Bewegungen ausgeschlossen werden Dann vollzieht sich das Ganze mit Leichtigkeit vom ersten Anstoße aus: das Gedächtnis ist uns dienstbar. Endlich soll dasselbe treu und dauerhaft sein. Dieser Forderung genügt es in vielen Fällen, wo wir dessen nicht gewahr werden. Alles, was gewohnheitsmäßig geschieht, und alles, was wir dem „Vorurteil" zuliebe thun und denken, beruht auf Vorstellungsverbindungen, die sich uns so eingewöhnt haben, daß wir den Akt ihrer Reproduktion gar nicht wahrnehmen. Diese Vorstellungen sind im geeigneten Falle so unmittelbar in unser Bewußtsein getreten, daß wir die Folgen derselben als etwas Selbstverständliches oder Unbewußtes sich vollziehen lassen. Dieses Gedächtnis ist das einzige, das eigentlich der Forderung der Treue und Dauerhaftigkeit ganz genügen kann. Das geistige Leben verlangt aber in jedem Augenblicke neue Verknüpfung der Vorstellungen. Was wir von solchen bewußter Weise festhalten wollen, muß immer wieder neu vorgestellt und neu verknüpft werden: das Gedächtnis ist eine produktive Kraft.

Wir sehen, daß eigentlich nicht das Gedächtnis zu leisten hat, was wir von ihm fordern, sondern die Naturanlage, die

Umstände und wir selbst, d. i. unser Urteil. Wenn man nun demungeachtet in den Schulen von Übung des Gedächtnisses spricht, so meint man die Übung im Auswendiglernen. Diese beruht in ihrer elementarsten und irrationalsten Form in der Auffindung und Gangbarmachung von Vorstellungsverknüpfungen im Gebiete des Lautes. Diese Verknüpfungen vollziehen sich mit verhältnismäßiger Leichtigkeit bei den Kindern, denen die Laute eben noch wirkliche Dinge sind. Diese Leichtigkeit hört aber mit den Jahren auf, weil eben diese äußerlichen Verknüpfungen dem Geiste nicht mehr genügen, sodaß sie durch andere Vorstellungsreihen selbst gegen unser Wissen und Wollen durchkreuzt und gelockert werden. Kant spricht einmal von der Kultur des Gedächtnisses und giebt als Mittel derselben an: das Behalten der Namen in Erzählungen, das Lesen und Schreiben, das Erlernen von Sprachen durch das Gehör. Aufgaben dieser Art geben Veranlassung zum Aufsuchen von Vorstellungsverknüpfungen. Lesen und Schreiben übt und stärkt das Gedächtnis nicht; wir wissen im Gegenteil, daß die Gedächtniskraft der Menschheit, wenn wir noch von einer solchen reden wollen, seit der Erfindung der Schrift und der Verbreitung der Lesefertigkeit abgenommen hat. Dagegen werden durch Lesen und Schreiben die Vorstellungen aus ihren festen Zusammenhängen herausgehoben und dadurch für andere Verbindungen frei gemacht. Namen und Worte, welche der Geist vereinzelt aufzunehmen hat, regen ihn zu gleicher kombinatorischer Thätigkeit an. Aber diese Anregung wird, wie wir sehen werden, in der Regel durch methodisches Verfahren bei der ersten Aufnahme neuer Gedankeninhalte geschehen müssen. Daraus ergiebt sich für den Unterricht eine wichtige Aufgabe, die wir nunmehr zu erörtern haben.

(Schluß folgt.)

II.

Die simultane Kreis-Schulaufsicht.

Von

Schulrat Fr. Polack.

Lange war der „ständige" staatliche Kreis-Schulinspektor ein Stein des Ärgernisses für viele; der „simultane" ist es noch heute. „Hinweg mit den nichtgeistlichen Schulinspektoren!" hieß lange die Parteilosung des Centrums. Der große Windthorst hielt es für das kleinere Übel, alle Schulinspektoren mit vollem Gehalt in Ruhestand zu versetzen, als sie weiter wirken zu lassen.

Das Rad der Zeit ist über die Parteimeinungen hinweggegangen, aber die Schulinspektoren sind geblieben. Die Donnerreden gegen die Neuerung sind verhallt, und die Thatsachen haben gesiegt. Mehr und mehr ist die fachmännische Kreis-Schulaufsicht in allen deutschen Staaten ein wesentliches Stück der Schulorganisation geworden. Auch die 260 preußischen Kreis-Schulinspektoren wird kein Parteigerede mehr fortschwemmen. Sogar die Verdächtigungen verstummen allmählich.

Nur der „simultane" Kreis-Schulinspektor bleibt fortgesetzt die Zielscheibe von Parteiangriffen. Es soll eine ungerechte, unnatürliche und unfruchtbare Einrichtung sein. Warum? Ungerecht, denn sie gäbe nicht jedem das Seine; unnatürlich, denn sie koppele widerstrebende Kräfte zu einer Arbeitsgemeinschaft zusammen; unfruchtbar, denn ihr fehle der Boden des Vertrauens.

Was unterscheidet nun den „simultanen" Kreis-Schulinspektor von seinen Berufsgenossen? Nichts weiter, als daß er alle Schulen eines Kreises ohne Rücksicht auf die Konfession zu beaufsichtigen hat!

Was mag den Staat bewogen haben, eine so angefochtene Einrichtung zu treffen und trotz der Angriffe aufrecht zu erhalten? Billigkeit und Zweckmäßigkeit sind wohl zunächst maßgebend gewesen. Einen politischen Kreis auch einheitlich als Schulkreis zu behandeln, das verbilligte die Verwaltung und erleichterte den amtlichen Verkehr. Die Billigkeit fällt ja oft mehr als billig in die Wagschale bei Schulfragen. Aber hier war sie nicht allein entscheidend. Schwerer wog die Zweckmäßigkeit.

Eine gemeinsame fachmännische Kreis-Schulaufsicht wird allen Schulen des Kreises in gleicher Weise gerecht, wendet für alle dieselben Mittel auf und mißt alle mit demselben Maßstabe. Sie entfacht den Wetteifer der verschiedenen Arbeiter, rückt sie zu freundlicher Arbeits- und Interessengemeinschaft zusammen, giebt ihnen durch Vergleichung Maßstäbe für eine gerechte Beurteilung der fremden wie der eigenen Arbeit und führt zu freudiger Kraftbethätigung auf demselben Gefechtsplane und unter derselben Arbeitsfahne.

Besonders wird eine hauptamtliche simultane Kreis-Schulaufsicht auch der konfessionellen Minderheit gerecht, während eine konfessionelle oft nur nebenamtlich und kümmerlich herzustellen möglich ist.

Man urteile! Mein Aufsichtskreis hat auf 10 Quadratmeilen zwischen 39 katholischen 21 zerstreute evangelische Schulsysteme. Vereinzelung bedeutet immer Verkümmerung. Das bewahrheitete sich auch hier. Die 21 zerstreuten evangelischen Schulen waren von drei ziemlich fern wohnenden Superintendenten nebenamtlich beaufsichtigt worden. Die meisten hatten der straffen Leitung und Zusammenfassung entbehrt und waren dadurch in ihren Leistungen zurückgegangen. Durch die Anstellung eines simultanen Kreis-Schulinspektors rückten sie mit ihren katholischen Schwesteranstalten in gleiche Gefechtslinie, teilten bald den erhöhten Pulsschlag der Gesamtheit und hatten nach einigen Jahren den Leistungsabstand ausgeglichen.

Anders in einem benachbarten Kreise! Infolge besonderer Umstände und Einwirkungen wurden die evangelischen Schulen von der Beaufsichtigung durch den katholischen Amtsnachbar ausgeschlossen und in ihrer Vereinzelung und nebenamtlichen

Verwaltung belassen. Die Schulaufsicht war nun konfessionell; war sie aber auch zweckmäßig? Ich wage nicht von Verkümmerung der vereinzelten Schulen zu reden, weil ich ihre Leistungsfähigkeit nicht kenne, aber nicht unberechtigt waren die fortgesetzten bitteren Beschwerden der katholischen Blätter über ungleiche, ungerechte Behandlung: Auch die Verteilung der aufgewandten Schulaufsichtskosten war eine ungleiche und hätte wiederum den Evangelischen Grund zu Klagen geben können.

Gleiche Gerechtigkeit, gleiche Fürsorge, gleiche Maßstäbe für alle! Das stopft der berechtigten und unberechtigten Kritik den Mund.

In unserem wie in manchem ähnlichen Falle könnte man vielleicht die Anstellung von zwei konfessionellen Schulinspektoren fordern und die Schulen nach den Konfessionen verteilen? Aber dadurch würde die Verwaltung ungemein erschwert, viel Zeit auf weiten Wegen statt in Schulen zugebracht und viel Geld für Reisekosten vergeudet. Auch würden die Arbeitslasten nach der ungleichen Zahl der konfessionellen Schulen sehr ungleiche werden.

Man wirft dem Staate hauptsächlich vor, daß bei der simultanen Kreis-Schulaufsicht immer das Recht einer Religionsgemeinschaft nicht hinlänglich gewahrt wäre!

Man bedenke aber: die einzelnen Schulen haben fast alle konfessionellen Charakter, der Lehrer gehört der Konfession der Schulgemeinde an und erteilt konfessionellen Religionsunterricht auf Grund der kirchlich genehmigten Lehrbücher. Der Geistliche als Religionslehrer und Leiter hat das Recht zu Religionsprüfungen und als Ortsschulinspektor sogar die Aufsicht über das gesamte Schulgetriebe. Die kirchlichen Oberen halten Ephoral- bezw. Dekanatsprüfungen. Kann die kirchliche Seite der Schulerziehung vielseitiger gewahrt sein? Ich möchte wissen, wie ein simultaner Schulinspektor diese Phalanx kirchlicher Hüter durchbrechen könnte, selbst wenn er es thörichter Weise wollte!

Wenn dem Staate auch unendlich viel an der sittlichen und kirchlichen Erziehung der Jugend liegt, und wenn er auch die Fürsorge für die religiöse Erziehung nicht aus der Hand geben darf, sondern sie in das Ganze der Erziehungsarbeit als

ein wesentliches Stück einfügen muß, so kann und darf die Pflege der Konfession doch nicht der Hauptgesichtspunkt bei Regelung der Schulaufsicht sein. Die gesamten Erziehungsinteressen, sonderlich die vaterländischen, allgemein-pädagogischen, methodisch-technischen und praktischen hat er bei der Wahl der Schulaufsichtsbeamten wahrzunehmen. Als Wächter und Förderer dieser mannigfaltigen Erziehungsinteressen einseitig kirchliche Vertreter, noch dazu nebenamtlich, zu wählen, könnte seine Absichten gefährden. Ein bewährter Schulmann im Hauptamte bietet selbstverständlich eine größere Bürgschaft für die Verwirklichung jener staatlichen Erziehungsabsichten. Minister v. Puttkamer bezeichnete das Kreis-Schulinspektorat als ein vorwiegend methodisch-technisches Amt. Wie kann es da den Eigenbesitz der kirchlichen Genossenschaften gefährden! Hüter und Pfleger desselben sind und bleiben die Beauftragten der Kirche. Ihre Zirkel könnten nur gestört werden, wenn sie die vaterländischen und allgemein-pädagogischen Erziehungsziele kreuzten und gegen eine gesunde Methode sündigten. Nicht der kirchliche Besitz und Brauch, sondern nur der Mißbrauch hat einen Haltruf seitens des staatlichen Kreis-Schulinspektors zu besorgen.

Bei Bestellung simultaner Kreis-Schulinspektoren wird von vielen die Frage als besonders wichtig behandelt: „Welcher Konfession soll der Kreis-Schulinspektor angehören, der Mehrheit oder Minderheit?“ Ich halte die Frage und ihre Beantwortung nicht für belangreich. Nach dem staatlichen, pädagogischen und methodisch-technischen Charakter des Amtes kommt es nur darauf an, daß der Kreis-Schulinspektor ein vaterländisch gesinnter, sittlich-ernster Charakter und ein tüchtiger, gewissenhafter und taktvoller Schulmann ist, der die Schularbeit zu fördern und das Interesse der Schulen und Schularbeiter wahrzunehmen versteht.

Gewöhnlich wird der Kreis-Schulinspektor nach der Konfession der Lehrermehrheit gewählt. Es ist dagegen nichts zu sagen. Und doch weiß ich aus Erfahrung, daß viel dafür spricht, den Kreis-Schulinspektor nach der Konfession der Minderheit zu wählen. Die Mehrzahl trägt in ihrem Massengewichte schon das Gefühl der Sicherheit. Dagegen hegt die Minderheit

immer die Besorgnis, vergewaltigt zu werden. Es schwächt ihr Mißtrauen und erhöht ihr Vertrauen, wenn der Leiter ihres Schulkreises ihrer kirchlichen Gemeinschaft angehört. Auch der Kreis-Schulinspektor ist mehr dem Verdachte entrückt, als ob er mit der Menge gehe und die Minderheit vernachlässige. Keinesfalls sollte die Konfession des simultanen Kreis-Schulinspektors bei seiner Anstellung in diesem oder jenem gemischten Schulkreise den Ausschlag geben, sondern allein seine pädagogische Befähigung. Wohl aber ist es ein berechtigtes Verlangen, daß bei Berufungen in das Kreis-Schulinspektorat katholische und evangelische Schulmänner gleichmäßig berücksichtigt werden.

Nach diesen Vorfragen wenden wir uns zu den Bedenken, die gegen die simultane Kreis-Schulaufsicht erhoben werden. Welche sind es?

1. Die Religion, das wichtigste Erziehungsmittel, wird in der Schule entthront und als Nebenfach in den Schmollwinkel verwiesen.

2. Eine verständnis- und liebevolle Beurteilung der Leistungen im Religionsunterrichte, sowie des religiösen Lebens ist einem Andersgläubigen nicht möglich.

3. Der Geistliche als Leiter oder Lehrer des Religionsunterrichtes muß es als Ehrenkränkung empfinden, von einem Andersgläubigen beaufsichtigt zu werden.

4. Der Lehrer kann durch Rücksichten auf den andersgläubigen Vorgesetzten in seinen freien, warmen, konfessionell gefärbten Herzensergüssen beengt und beschränkt, ja wohl gar zur Heuchelei verleitet werden.

5. Die Kinder werden mit Mißtrauen auf den staatlichen Schulaufseher blicken, der ihrer Kirche nicht angehört, ja seine Gerechtigkeit und Liebe anzweifeln.

6. Den Schulgemeinden wird der simultane Kreis-Schulaufseher unter einer Wolke des Mißtrauens und Widerwillens, ja der Geringschätzung stehen.

7. Die Lehrer der verschiedenen Konfessionen werden auf Konferenzen, bei Lehrproben, Vertretungen, im Gebrauch der gemeinsamen Lehrerbibliothek und der Lesezirkel in eine Arbeits- und Lebensgemeinschaft gezwängt, die ihrer Neigung widerspricht und darum als Zwang verbittert. Ja durch Äußerungen, Bücher

und Zeitschriften können Ärgernisse erregt und Zweifelsgedanken ausgesäet werden.

8. Dem simultanen Kreis-Schulinspektor kann es bei der steten ängstlichen Rücksichtnahme in seinem Wirken nicht wohl werden, und zu „gewissen", freudigen Tritten wird er schwer kommen.

Das wären die Hauptbedenken. Wahrlich nicht wenige und nicht leichte! Nicht mehr als alles spräche dann gegen die simultane Kreis-Schulaufsicht. Alle Beteiligten müßten ein Amt von so zweifelhaftem Werte verwünschen und sich aus seinem Bannkreise hinwegsehnen.

Doch die Gespenster, welche Furchtmacher an die Wand malen, zerfließen im Sonnenlichte in Nichts. Vielleicht auch diese!

Ich habe das „Unglück", seit mehr als 18 Jahren simultaner Kreis-Schulinspektor zu sein, und darf aus langer, vielseitiger Erfahrung wohl ein Wörtlein in der Sache mitsprechen. *Erfahrung* war bislang noch immer die beste Probe der Brauchbarkeit, die höchste Berufungsstelle in Zweifelfragen. Aus meiner Erfahrung heraus werde ich schlicht und recht jene 8 Bedenken beleuchten und hoffentlich entkräften.

1. *Die Religion soll durch die simultane Kreis-Schulaufsicht von ihrem Herrscherplatze in der Schule verdrängt und in den Winkel geschoben werden!*

Der Religionsunterricht hat seine feste *Stellung* in der Schule und seine bevorzugte *Stundenzahl* auf dem Lektionsplane; er hat seine kirchlich genehmigten *Lehrbücher*; er hat seine geprüften und befähigten *Lehrer*; er hat in den Geistlichen seine *Leiter*, bezw. *Lehrer* und *Wächter*, in den kirchlichen Oberen regelmäßige oder gelegentliche *Prüfer*. Was kann der simultane Kreis-Schulinspektor daran ändern, und wie kann er den Religionsunterricht entthronen?

Es sollte dabei doch auch nicht vergessen werden, daß der religiöse Unterricht zwar ein Hauptfach der Erziehungsschule ist, daß aber die *Leitung* desselben nach Art. 24 der preußischen Verfassung den Religionsgesellschaften zusteht. Der staatliche Kreis-Schulinspektor ist in Wirklichkeit kein *Religionsinspektor*. Er hat nur den äußeren Unterrichtsbetrieb zu überwachen,

Kenntnis von den Leistungen zu nehmen, methodische Winke zu geben und auf Übereinstimmung der religiösen Unterweisung mit den vaterländischen, sittlichen und pädagogischen Forderungen zu sehen. Er darf sich aber keine Eingriffe in den sachlichen Gang und keine Auseinandersetzung über die religiösen Stoffe gestatten. Er ist hier mehr „Ordnungswächter“ als „Schulrat“, hat mehr dem Mißbrauch zu wehren, als den Brauch zu fördern. Rückte die Religion wirklich aus dem Mittelpunkte des Schulunterrichts und der Erziehung, so würde es nicht seine, sondern der Kirche und ihrer Beauftragten Schuld sein.

Wenn er nun auch kein Wächter der kirchlichen Lehre ist, so kann und wird er doch darüber wachen, daß aller Unterricht und alle Zuchtmaßnahmen von religiösem Geiste getragen und durchweht sind, daß also thatsächlich die Religion die Seele der Schularbeit ist. Die Pflege des konfessionellen Sonderbesitzes wird er den Berufenen der Kirche überlassen. Das Christentum aber als Geist und Leben, als treibende und bewegende Kraft wird er im gesamten Schulbetriebe zu pflegen und zu fördern suchen.

Und das kann er auch als Andersgläubiger, denn auf dem Gebiete des praktischen Christentums begegnen sich, Gott sei Dank, noch alle redlichen Christen der verschiedenen Bekenntnisse.

Gott sei Dank, daß die sittlichen Grundlagen und die sittlichen Ziele in allen christlichen Konfessionsschulen annähernd die gleichen sind! Wie tief traurig wäre es für unser Volk, wenn es nicht bloß in kirchlicher Lehre und Kultusform, sondern auch in seinem sittlichen Kern, in seinen ethischen Lebenszielen gespalten wäre!

Es ist aber nicht wahr, was ein Bekämpfer der Simultanschule behauptete, daß katholische und evangelische Sittlichkeit grundverschiedene Dinge, die ethischen Erziehungsziele beider Schulen durchaus nicht gleich seien. So schmerzlich es ist, daß unser Volk vermöge seiner tief religiösen Anlage meist die Konfession über die Nation stellt, so tröstlich ist es wiederum, daß wir im vaterländischen, beruflichen und sittlichen Thun und Leben uns begegnen und Hand in Hand gehen können.

Mag die katholische Erziehung zur Sittlichkeit manche andere Wege einschlagen als die evangelische, sich mehr an die äußeren

und inneren Stützen und Hilfsmittel der Kirche, deren dieselbe einen reichen Vorrat für alle Fälle hat, die evangelische aber mehr an das Gewissen, die Freiheit und Selbstverantwortlichkeit des Einzelnen wenden: die sittlichen Ziele selbst sind gleich! Oder sollten sich Fleiß und Gewissenhaftigkeit, Gehorsam und Ordnung, Keuschheit und Zucht, Wahrheit und Gerechtigkeit, und wie die einzelnen christlichen Tugenden alle heißen, auf evangelisch und katholisch verschiedenartig bethätigen? Ich habe in meinem langen, regen Verkehr mit Evangelischen und Katholischen nichts davon gemerkt! Die sittlichen Ideale wie die sittliche Lebensführung sind bei evangelischen wie katholischen Lehrern im wesentlichen dieselben. Höchstens läßt die größere Freiheit der evangelischen Kirche leichter eine Ausschreitung zu, wenn der innere Gurt der Gewissenhaftigkeit und Selbstzucht sich bei diesem und jenem lockert. Die sittliche Erziehung in der katholischen Schule steht vom Anfange bis zum Ausgange, ja von der Wiege bis zum Sarge unter der mütterlichen Vormundschaft der Kirche. Die sittliche Erziehung in der evangelischen Schule will das Herz durch Gottes Wort gewinnen, das Gewissen schärfen und endlich einen christlichen Charakter und Wandel in Freiheit herausbilden. Diese Unterschiede finden sich aber auch in anderen als den konfessionellen Erziehungsgrundsätzen. Giebt es nicht auch evangelische Erzieher, die in größerer und längerer Gebundenheit, und andere, die in größerer Freiheit das Sittlichkeitsideal zu verwirklichen suchen? Die Sittlichkeit ist *eine*, die Wege zur Erlangung können verschieden sein. Wie viele Richtungen giebt es in der Erziehung! Ist denn nur eine berechtigt? Mögen wir getrennt marschieren, wenn wir nur vereint schlagen!

2. *Ein „Andersgläubiger“ soll religiöses Wissen und Leben nicht gerecht und liebevoll beurteilen können!*

Was die Kinder in der Religion *wissen*, das sieht und hört er doch bei der Prüfung. Sollte er wirklich so befangen sein, daß er gerade hier die Frucht des Unterrichts nicht zu beurteilen vermöchte? Und das religiöse *Leben*, den Geist der Schule, sollte er nicht verständnis- und teilnahmvoll auf sich wirken lassen? Er hört und empfindet durch die Wärme und

Klarheit des Lehrerwortes; er sieht doch die freudige Teilnahme der Kinder am Unterrichte; er merkt doch den frischen Eifer des Antwortens; er fühlt doch aus der sinnigen Wechselbeziehung der religiösen Stoffe die lebensvolle Verbindung und Begründung derselben, und er erfährt doch, wie sich die Kinder in und außer der Schule betragen! Er müßte doch blind und taub und fühllos sein, wenn er religiöses Wissen und Leben der Schule nicht gerecht beurteilen könnte und wollte, weil er einzelne Lehren nicht zu den seinigen machen kann! Wie vieles müssen wir im Leben sehen und hören ohne Zustimmung und Beifall! Wie manchem stehen wir im eigenen Bekenntnis kühl ohne rechtes Verständnis, aber stumm in Ehrfurcht gegenüber!

Man muß die Parteibrille doch recht dunkel gefärbt haben, um die Redlichkeit eines Charakters so zu verdächtigen! Man muß die Scheidewände zwischen den Konfessionen doch recht hoch gebaut haben, um so das Verständnis und die Gemeinschaft zu erschweren! Würden wir uns mehr um einander kümmern, würden wir uns besser verstehen. Würden wir uns besser verstehen, würden wir uns mehr lieben und besser vertragen. Windthorst hat derb, aber richtig gesagt: „Wir können uns nicht fressen, also wollen wir uns vertragen!" Stolz in Glaubenssachen und Gleichgiltigkeit gegen den Nächsten sind wahrlich nicht Christi Gebot.

Allerdings fordere ich von jedem simultanen Kreis-Schulinspektor, daß er sich eingehend um Lehre, Kultus und Lebensformen des andern Bekenntnisses kümmert, gegen erstere keinen Einwand erhebt und letztere achtet und ehrt. Niemals soll er sich in einen Streit über abweichende Lehrmeinungen einlassen, solche Streitfragen auch grundsätzlich und unerbittlich von allen Verhandlungen ausschließen, denn Lehrerkonferenzen sind keine Konzile. Bei der Schulprüfung muß er sich auf die Aufgabenstellung nach dem Lehrberichte, bei Beurteilung auf die Arbeitsergebnisse in formaler Hinsicht und bei der Beratung des Lehrers auf methodische Winke beschränken. Nur Verstöße gegen die Sittlichkeit und das Vaterlandsgefühl würde er zu rügen ein Recht haben.

Warum eine solche Religionsprüfung der Schule und dem Lehrer nicht förderlich, dem simultanen Kreis-Schulinspektor nicht anziehend sein sollte, begreift sich schwer. Ich kann den Gegnern

der simultanen Kreis-Schulaufsicht versichern, daß ich mit derselben Liebe und Teilnahme evangelischen wie katholischen Religionsprüfungen beigewohnt, mit derselben Freude das freudige „Bekenntnis des Erarbeiteten“ von evangelischen wie katholischen Schülerlippen gehört habe.

3. *Für den Geistlichen, als Lehrer und Leiter des Religionsunterrichts, soll es eine Ehrenkränkung sein, wenn ein Nichtgeistlicher oder gar ein „Andersgläubiger“ Aufsichtsrechte übt!*

Diese Aufsichtsrechte sind meist äußerlicher Art und betreffen nur die Ökonomie von Zeit und Stoff. Sie kümmern sich um pünktliche Stundenerteilung, Lehrpläne, Lehrberichte, Lehrbücher und Zuchtübung. Schulpolizeilich werden sie bei etwaigen Ausfällen gegen den Staat, fremde Religionsgemeinschaften, einzelne Personen oder bei Verletzung der Sittlichkeit.

Zur Ausübung dieser schulpolizeilichen Pflichten ist keine missio canonica nötig, sondern nur gesunder Menschenverstand, pädagogischer Takt und praktische Einsicht und Erfahrung.

Es wird keinem simultanen Kreis-Schulaufseher einfallen, Lehrstreitigkeiten heraufzubeschwören, den Geistlichen als Untergebenen zu behandeln und ihm Vorschriften über Methode, kirchliche und schulische Zuchtmaßnahmen, Übungen und Bethätigungen des kirchlichen Lebens seitens der Schulkinder u. dgl. zu geben. Höchstens wird es zu einem freundlichen Gedankenaustausch über methodische und disziplinarische Fragen kommen. So habe ich's immer gehalten. Der Geistliche braucht sich nicht zu schämen, von dem erfahrenen Schulmanne etwas zu lernen. Dreimal während meiner Amtsführung habe ich geistlichen Religionslehrern als Schulpolizei sogar gute Dienste leisten dürfen. Sie hatten das Züchtigungsrecht ausgeübt und waren deshalb beim Staatsanwalt wegen Mißhandlung angeklagt worden. Ich wies als Zeuge ihr Recht zur Erteilung des schulplanmäßigen Religionsunterrichtes und damit auch zur Zuchtübung nach und entzog sie dadurch den Händen des Strafrichters.

4. *Der Lehrer soll durch Rücksichtnahme auf den „andersgläubigen“ Kreis-Schulinspektor in der Unmittelbarkeit, Wahrheit und Wärme des Religionsunterrichts beirrt werden!*

Was wäre das für eine religiöse Wärme, die nur aus dem konfessionellen Gegensatze entspränge? die sich einer Gegnerschaft, ja Angriffsstellung gegen andere bewußt wäre? die in der Meinung des Vorgesetzten ihre Heizstoffe hätte? Ein Religionsunterricht mit solcher Art Wärme und Wahrheit und mit solchen unmittelbaren Herzens-, d. h. Gehässigkeitsergüssen bliebe besser unerteilt. Was der Lehrer nicht laut und freudig allen sagen darf, das soll er auch nicht im Winkel reden. Was gegen die Liebe verstößt, ist allemal unrecht, und wäre es mit Engelzungen geredet.

Wird denn ein Kind erbauet und sittlich erzogen, wenn ich richterisch, gehässig oder mit heuchlerischem Mitleide von den Irrwegen des Nächsten rede? Hochmütig auf die eigene Vortrefflichkeit und rechthaberisch gegen andere kann es werden, demütig und liebevoll aber nimmermehr. Leider suchen manche Religionslehrer das Wesen und Leben der Religion in den Gegensätzen zu andern Religionsmeinungen und Gebräuchen. Wie schieben sie den Schwerpunkt aus dem Herzen in die Grenzmarken, aus der Friedenszone in die Streitgebiete! Wie verzichten sie auf ihres Glaubens beste Kraft und höchstes Gut, die Herz und Leben bessert und beglückt, um Gegner zu bekämpfen und Andersgläubige zu bemitleiden!

Die erlebte innere Wahrheit des Gotteswortes soll in warmer Unmittelbarkeit in die Herzen der Zöglinge überströmen, und der fromme Wandel des Lehrers soll Beweis und Bewährung der göttlichen Wahrheit sein. Das ist positive Glaubenskraft, die ein guter Religionsunterricht keim- und lebenskräftig in die Kinderherzen verpflanzt. Bekämpfung irriger Lehrmeinungen Andersgläubiger sind doch keine Herzenserfahrungen und inneren Erlebnisse, sondern Wortgezänk und Bücherweisheit ohne Lebenskraft. Ein damit versetzter Religionsunterricht kann nur negativ wirken, nie aber eine göttliche Gesinnung, einen wahrhaft religiösen Charakter bilden.

Wenn die Gegenwart des simultanen Kreis-Schulinspektors den konfessionellen Übereifer dieses oder jenes Religionslehrers zügelte, ihn zu rechtem Maßhalten veranlaßte, dann wirkte sie erziehlich und wäre ein Segen. Nicht was als wilde Springwelle über die Lippen hüpft, sondern was wohlbedacht, wohl-

geordnet, warm und wahrhaft aus Herz und Munde quillt, wirkt erziehlich. Haß und Leidenschaftlichkeit können fanatisieren, nur Liebe und Weisheit können bilden. Der Eifer lehrt, aber die Liebe bekehrt. Die „rechte Maße“ war im Mittelalter höfisches Erziehungsziel. Was uns Mäßigung, weises Maßhalten in Wort und Mienen aufnötigt, das ist gedeihliche Selbstzucht. Nur der kann erziehen, der sich selbst in Zucht zu nehmen weiß, auch in die Zucht des Wortes.

Also nicht eine unberechtigte Schranke der Redefreiheit und Herzensergießung, sondern ein wohlthätiger Dämpfer des Übereifers und der Leidenschaftlichkeit ist die Gegenwart eines unbefangenen und unparteiischen Vorgesetzten.

Daß sich der Lehrer nicht zu liebedienerischen Auslassungen und zur Verleugnung seiner Überzeugung verleiten läßt, muß doch als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Was wäre das für eine religiöse Überzeugung, die so die Segel striche! Was wäre das für ein Charakter, der so die Schuhsohlen des Vorgesetzten küßte! —

In den bisher beleuchteten vier Einwürfen gegen die simultane Kreis-Schulaufsicht handelte sich's immer um den Religionsunterricht. Ich glaube die Berechtigung, die Unschädlichkeit, ja Ersprießlichkeit der simultanen Kreis-Schulaufsicht auf diesem so heftig umstrittenen Gebiete erwiesen zu haben.

Und nun wundere sich der Leser nicht: Gegen dieselbe Festung, die ich soeben aufgeführt habe, richte ich nun die eigenen Geschütze! Offen und ehrlich sei es hier zugestanden, daß dem staatlichen Kreis-Schulinspektor, nicht bloß dem simultanen, das Aufsichtsrecht über den Religionsunterricht gar oft nicht die Perle in der Krone, sondern ein Dorn im Fuße ist.

Er teilt sein Recht mit so vielen Berechtigten, ist durch allerlei Rücksichten so oft an einer durchgreifenden Einwirkung verhindert und muß sich so oft mit einer rein äußerlichen Erfüllung seiner Pflichten begnügen, daß er ohne Schmerz diese Ehren- und Dornenkrone ablegen, d. h. die Leitung wie die Beaufsichtigung des schulplanmäßigen Religionsunterrichtes einem besonderen kirchlichen Synodal- oder Dekanatsinspektor überlassen würde.

Er fürchtet durch diese Maßregel, die endlich Art. 24 der preußischen Verfassung zur That und Wahrheit machte, keine Zweiherrschaft im Regimente, denn dagegen gäbe es Sicherungsmittel, auch keine Schädigung des einheitlichen erziehlichen Geistes in der Schule, denn er hat noch genug Gelegenheit, die Art des Religionsunterrichtes im gesamten Schulgetriebe zu kontrolieren und seine Ergebnisse zu verwerten.

Noch ein überaus wichtiger Grund würde mir diesen Verzicht auf ein Recht erleichtern. Der Streit zwischen Staat und Kirche, zwischen den liberalen und konservativen bezw. ultramontanen Parteien um das Recht der Leitung des Religionsunterrichtes ist das Haupthindernis für das Zustandekommen eines Schulgesetzes. Ehe nicht diese Besitz- und Rechtsfrage entschieden ist, werden wir schwerlich zu dem ersehnten Schulgesetze kommen. Eine friedliche Regelung dieser Streitfrage muß als die nächste, wichtigste Aufgabe bezeichnet werden.

Sehr zur rechten Zeit ist von Rektor Dr. A. Pohlmann bei Bädeker in Essen eine hochinteressante Schrift unter dem Titel erschienen: „Der Schulfriede. Ein Vorschlag für Friedfertige“.

In leidenschaftsloser, gründlicher und überzeugender Weise beleuchtet der Verfasser folgende Punkte:

I. Die Bedingungen einer gedeihlichen Schularbeit.
II. Die Herstellung der Bedingungen: das Friedensprogramm.
III. Erläuterung und Begründung.
   1. Die kirchliche Leitung des Religionsunterrichtes, insbesondere die Synodal- bezw. Dekanatsinspektion.
      a) ihre Ausführbarkeit;
      b) ihre Zulässigkeit bezüglich der Einheitlichkeit der Schulaufsicht und Schularbeit;
      c) die Notwendigkeit eigener fachmännischer Leitung des Religionsunterrichts für die Kirchen im Schul- und pfarramtlichen Unterrichte. Zusatzkapitel über Ehrenpunkt und Gemütsstimmungen;
      d) die Verpflichtung des Staates hinsichtlich der Leitung des Schul-Religionsunterrichts, sachlich und gesetzlich;
      e) ein letztes Bedenken.

2. Die kirchliche Kontrolle des religiösen Charakters der übrigen Schularbeit.
3. Die technische Ortsschulaufsicht.
4. Die konfessionelle Staatsschule.

IV. Schlußwort: Ausblick und Hoffnung.

In vier Grundgedanken gipfeln die fesselnden, höchst beherzigenswerten Darlegungen des Buches:

1. Der Staat hat ausschließlich das Hoheitsrecht in der Schule.
2. Ausnahmslos ist eine fachmännische staatliche Schulaufsicht durchzuführen.
3. Die völlige Leitung des von den Lehrern zu erteilenden schulplanmäßigen Religionsunterrichts ist pädagogisch geschulten, kirchlich gewählten und staatlich bestätigten Synodal- bezw. Dekanatsinspektoren unter Wahrung der staatlichen Oberaufsicht zu übertragen.
4. Die geistliche Ortsschulaufsicht wie jede staatlich geordnete kirchliche Kontrolle des Schulbetriebs außerhalb des Religionsunterrichts kommt gänzlich in Wegfall.

Aufs wärmste empfehle ich allen Lehrern, Geistlichen, Schulaufsichtsbeamten und Mitgliedern der gesetzgebenden Körperschaften die gewissenhafte, vorurteilslose Prüfung der Pohlmann'schen Vorschläge. Sie scheinen mir in der That den Weg zum Schulfrieden und zu einem Schulgesetz zu zeigen. Baden hat sein gutes Schulgesetz nur unter ähnlichen Zugeständnissen an die Kirche erhalten. Auch im Großherzogtum Hessen hält der kirchliche Aufsichtsbeamte bei Schulprüfungen die Religionsprüfung ab. Der Bethmann-Hallweg'sche Schulgesetz-Entwurf räumte der kirchlichen Behörde das Recht der Überwachung des Religionsunterrichts durch einen eigenen Inspektor ein.

Wie oft habe ich auf dem Gebiete des religiösen Unterrichts die Vielköpfigkeit und den Mangel eines geschlossenen Ineinandergreifens beklagt! Der Lehrer erteilt ihn, in katholischen Schulen oft gemeinsam mit dem Geistlichen, und zwar so, daß der Lehrer den Wortlaut des Katechismus einprägt, der Geistliche ihn aber erläutert. Welch eine unnatürliche Zerreißung!

Der Geistliche überwacht und leitet, der Superintendent bezw. Dechant prüft, der staatliche Kreis-Schulinspektor inspiziert, der Bischof bezw. General-Superintendent besucht und beurteilt den schulplanmäßigen Religionsunterricht. Walten zwischen diesen Instanzen Übereinstimmung und harmonischer Zusammenschluß! Jeder sieht auf seinen Weg und fragt wenig nach den andern. Sehr häufig erfährt der staatliche Kreis-Schulinspektor gar nicht, daß Religionsprüfer in der Schule gewesen sind! Nach den Pohlmann'schen Vorschlägen käme ein erziehlicher Plan in die Erteilung und Einheitlichkeit in die Beaufsichtigung des Religionsunterrichts. Der staatliche Kreis-Schulinspektor könnte auch der kirchlich beauftragte Leiter werden oder doch als Gast den Religionsprüfungen beiwohnen und sich mit dem Religionsinspektor verständigen. Bei der gegenwärtigen Vielköpfigkeit und dem herrschenden Mißtrauen ist das kaum möglich. Für den staatlichen, besonders den simultanen Kreis-Schulinspektor ist der jetzige Zustand mit seinen Einschränkungen ein Gang zwischen Eiern, seine Einwirkung auf die Gestaltung des religiösen Unterrichts oft ein Schlag in die Luft oder nur kühle Erfüllung einer Pflichtform. Dieser Zustand ist weder natürlich noch vernünftig, darum nimmermehr gut. Er ist unfruchtbar, darum unhaltbar. Jeder staatliche Kreis-Schulinspektor, besonders der simultane, muß sich nach einer festgeordneten, ersprießlichen Regelung sehnen, die jedem das Seine giebt, den Art. 24 der Verfassung endlich erfüllt, den Religionsunterricht einheitlich und wahrhaft erziehlich gestaltet, der Schule einen friedlichen Arbeitsboden schafft und einen alten Haderquell zwischen den Parteien verstopft.

Allerlei Bedenken, die bei Prüfung der Pohlmann'schen Vorschläge aufsteigen, hat der Verfasser selbst auf das gründlichste beleuchtet. Wenn er simultane Schulen und auch simultane Kreis-Schulaufseher nur als Noteinrichtungen in gewissen Verhältnissen will gelten lassen, so muß ich ihm doch sagen, daß gerade seine Vorschläge besonders geeignet sind, den angreifbarsten Punkt der simultanen Kreis-Schulaufsicht zu beseitigen und die Zweckmäßigkeit dieser Einrichtung zu erhöhen. —

Und nun nach dieser Abschwenkung zu den übrigen vier Bedenken!

5. **Die Schulkinder sollen den „andersgläubigen" Kreis-Schulinspektor mit Mißtrauen ansehen!**

Woher stammt dieses Mißtrauen in unbefangenen Kinderherzen? Ist es nicht Unkraut, das der Feind gesäet? Verdienen die Säeleute nicht den Fluch des Herrn: Matth. 18, 6, einen Mühlstein an den Hals und ein Grab in der Tiefe des Meeres? Ein Kindesgemüt ist arglos und harmlos, gläubig und liebebedürftig. Woher kommen die Vorurteile, ja Haß und Verachtung gegen andere? Hat die Thorheit der Alten sie außerhalb der Schule gesäet, so ist es schon schlimm. Hat sie aber gar die Schule künstlich gezüchtet, dann ist es geradezu verdammlich.

Kinder sind so empfänglich für Freundlichkeit und Liebe, daß sie dieselbe nicht erst auf ihre konfessionelle Abkunft prüfen. Wer sie zu dieser Prüfung anleitet, der versündigt sich an der Kindesnatur und schädigt ihr Lebensglück. Je mehr unausgeglichene Gegensätze wir in Herz und Leben mit uns tragen, desto mehr Glücksfeinde haben wir. Das konfessionelle Vorurteil und die Geringschätzung, ja Herabsetzung „Andersgläubiger" ist leider häufig eine Mitgift des Hauses, des Wirtstisches und der Gasse an die Schule und ihre urteilslosen Besucher. Leider wird bei jedem Menschen die konfessionelle Zugehörigkeit als erste Kennmarke ausgehängt und als Wertgewicht benutzt.

Und doch ist es Thatsache, daß sich viele Angehörige derselben Konfession innerlich fremder sind als sog. „Andersgläubige". Wie oft habe ich das in meinem Leben und Berufe erfahren!

Zum Glück sind konfessionelle Vorurteile bei Kindern noch nicht so felsenhart, daß nicht ein verständiges Lehrerwort und der warme Strahl der Liebe sie durchdränge. Wie rasch fühlen die Kinder den heraus, der es gut mit ihnen meint!

Hat man ihnen — nicht gerade klug und wohlwollend — gesagt, der Kreis-Schulinspektor gehöre einer andern kirchlichen Gemeinschaft an, so darf diese Thatsache nicht durch herabsetzende, bedauernde oder gar verurteilende Bemerkungen zu einem Keimkorn des Mißtrauens gemacht werden. Das würde ebenso unpädagogisch wie unchristlich sein.

Wohl soll der Lehrer den kirchlichen Eigenbesitz mit aller Liebe hegen und pflegen. Das geschieht aber doch nicht durch abfällige Urteile und hämische Seitenblicke auf die armen Zöllner und Sünder der Andersgläubigen! Kann man sich denn des eigenen Besitzes nicht freuen ohne Schadenfreude oder Galle über den „armen und verirrten" Nächsten? Kommt man dadurch nicht in gleiche Verdammnis mit dem stolz-prahlerischen und heuchlerischen Pharisäer, der Gott nichts anderes im Gebet zu sagen wußte, als: „Ich danke dir, Gott, daß ich nicht bin wie andere Leute!"? Ist das wohl eine reine Elternfreude, die nur aus der Vergleichung mit den geringeren Nachbarkindern erwächst? Eine Liebe, die sich mit Neid und Schadenfreude paart, ein Glück, das aus der stolzen Vergleichung mit fremder Unzulänglichkeit erwächst, ist vergiftet. „Ungefärbt" soll die Liebe, „demütig" das Glück sein. Welches Unrecht an Kinderseelen, Stolz auf die kirchliche Zugehörigkeit, Rechthaberei in religiösen Streitfragen und Geringschätzung „Andersgläubiger" groß zu ziehen! Ach, viele haben von ihrer Kirche nichts weiter als das Pochen auf ihre Vorzüge, die Streitlust über die Unterscheidungslehren und das hochmütige Herabsehen auf andere! Wer seiner Kirche nicht ein göttliches Leben und Lieben, sondern nur ein menschliches Pochen, Prahlen, Streiten und Nasenrümpfen dankt, der hat Christi Geist nicht, ist kein lebendiges Glied an seinem Leibe.

Mit allem Fleiß sollen sich Lehrer im Religionsunterrichte vor der stolzen konfessionellen Selbstgefälligkeit hüten! Ängstlich sollen sie die kindliche Unbefangenheit wahren und nicht durch Verbreitung von Vorurteilen den friedlichen Verkehr stören! Nie sollen sie die Konfessionsangehörigkeit, die doch zunächst rein äußerlich ist, als Makel bezeichnen oder als Maßstab für den Wert der Menschen anlegen! Vorsichtig und rein sachlich, niemals gehässig sollen sie die Unterscheidungslehren behandeln und nicht durch übermäßige Betonung derselben eine Kluft zwischen den fröhlichen, harmlosen Genossen der Spielplätze aufreißen!

Wenn Eltern, Lehrer und Geistliche den „andersgläubigen" Kreis-Schulinspektor nicht in eine Wolke des Mißtrauens hüllen, so werden ihn die unbefangenen Kinder nicht darin erblicken. Selbstverständlich darf der Kreis-Schulinspektor nichts sagen und nichts thun, was wie ein Widerspruch gegen kirchliche Lehre und

Gewohnheit aussehen könnte. Den verschiedenen Gruß- und Andachtsformen in den Schulen hat er sich anzubequemen.

Sollten Unverstand oder Böswillen ihn trotzdem in die trübe Wolke des Mißtrauens eingehüllt haben, dann werden Freundlichkeit und Wohlwollen, Liebe und Gerechtigkeit bald als siegende Sonne diese Wolken zerteilen. Ein rechtes Sein ist immer wirksamer als ein künstlicher Schein. Wie oft habe ich das erfahren! Katholische wie evangelische Kinder begegnen mir mit demselben herzlichen, freundlichen Zutrauen, wie ich mit derselben Liebe und Fürsorge sie alle umfasse. Es erweckt mir selbstverständlich die gleiche Freude, ob evangelische oder katholische Kinder wacker antworten und brav sich führen. Wer wollte so herz- und gottlos sein, nach der „Konfession" zu urteilen, zu loben und zu lieben? Und wer würde so gewissenlos sein, den Boden eines so schönen Vertrauens und Zusammenlebens durch Verdächtigungen unfruchtbar zu machen?

6. Die Eltern sollen dem simultanen Kreis-Schulinspektor kein Vertrauen und darum keine erziehliche Mithilfe entgegenbringen!

Das wäre die Melodie von Vorwurf 5 in schärferer Tonart. Gott sei es geklagt, wenn sie berechtigt wäre! Ein Wehe dann über die Eiferer, die von der Kanzel hetzen, in Zeitungen das böse Feuer schüren und in Versammlungen die Scheidung der Konfessionen fordern! Um einiger Unterscheidungslehren willen spalten sie unser Volk, verbittern sie die Seelen, fälschen sie das Urteil, schädigen sie den Charakter durch Rechthaberei und Unduldsamkeit und erschweren sie den Verkehr der Volksgenossen.

Wenn nicht immer und immer wieder geschrieben, geredet und gepredigt würde: „Hütet euch vor den Irrgläubigen! Scheidet euch von den Unreinen! Meidet jede Gemeinschaft mit ihnen!" unsere deutschen Volksgenossen würden unbefangen mit einander verkehren, ohne Neid und Streit Gott, dem Vaterlande und sich selber dienen.

So lange aber der Protestant den Katholiken beschränkt und abergläubisch, der Katholik den Protestanten ungläubig und unsittlich nennt, so lange können Frieden und Gedeihen nicht aufkommen. Nur auf dem Boden gegenseitiger Achtung und

Gleichberechtigung wächst als Frucht der Friede und ein gedeihlicher Arbeits- und Lebenswetteifer. „Das ist der rechte Ring des Vaters, der dem Besitzer die Kraft verleiht, sich bei Gott und Menschen beliebt zu machen!“ Wer hat nun den rechten Ring?

Ich habe es oft mit Wehmut und Schmerz erlebt, wie die gegenseitige Verhetzung es zu vollständiger Verkennung und zu den ungerechtesten Urteilen gebracht hatte. So wurde mir bei Übernahme der simultanen Kreis-Schulinspektion in der Zeit des Kulturkampfs dringlich geraten, auf meinen Reisen mich stets mit einem Revolver zu bewaffnen, denn mein Leben wäre unter den erbitterten Katholiken nicht sicher. So übel dachten Protestanten von den Katholiken! Bei dem 50 jährigen Amtsjubelfeste eines katholischen Lehrers hielt ich die Festrede. Voll Erstaunen raunte eine katholische Frau ihrem Nachbar zu: „Ich denke, der Mann ist „lutherisch“? Er spricht ja auch von Gott und Jesus?“ So denken viele katholische Christen von den evangelischen!

Ist's nicht ein Jammer, wenn Kinder eines Volkes, mit denselben sittlichen und vaterländischen Aufgaben, im Namen der Kirche und Religion so gegen einander gehetzt werden und so übel von einander denken? Glauben die Hetzer Gott und dem Vaterlande wirklich einen Dienst zu thun, wenn sie ihren Kirchgläubigen immer und immer wieder einreden: „Ihr seid die Rechtgläubigen, jene die Ungläubigen, Irrgläubigen oder Abergläubigen! — Ihr seid die Unterdrückten und jene die Bevorzugten! Ihr seid als Staatsbürger zweiter Klasse geachtet! Euer Heiligstes wird durch die ungläubige Staatskunst gefährdet!“ u. s. w.? Zum Glück fallen in der Regel diese künstlichen Schuppen von den Augen im Sonnenlichte der Wahrheit, Gerechtigkeit und Liebe! Ich habe im herzlichen beruflichen und geselligen Verkehr mit Leuten eines andern kirchlichen Bekenntnisses Vertrauen gewonnen und bei der Mehrzahl der Eltern die Nebel der Vorurteile, die aus Sumpfboden aufstiegen, fallen sehen.

„Gott hat den Menschen natürlich gemacht, sie aber suchen viele Künste!“ sagt das Gotteswort. Es gilt auch hier. Wie einfach, friedlich und gedeihlich ist das Zusammenleben und Zusammenwirken möglich, wenn nicht künstliche Systeme, theologische

Spitzfindigkeiten und überlieferte Vorurteile den schlichten Sinn verwirren, den Blick trüben, das Blut erhitzen, das Herz verbittern und den Verkehr unerquicklich gestalten.

„Lernt euch kennen, und ihr werdet euch lieben und fördern!" Wie oft habe ich das als simultaner Schulinspektor erfahren dürfen, bei aller Liebe und Pflege des konfessionellen Eigenbesitzes.

7. Die Lehrer sollen sich nur widerstrebend in unnatürliche Arbeitsgemeinschaft einer simultanen Kreisschulaufsicht zwängen lassen!

Ist die Arbeitsgemeinschaft wirklich so unnatürlich? Wie unterscheiden sich denn die katholischen Schulen eines Aufsichtskreises von den evangelischen? Der Lehrplan ist im allgemeinen derselbe. Der Katechismusunterricht liegt in den katholischen Schulen in der Hand oder steht unter der Leitung des Geistlichen. Geistliche und Lehrer verständigen sich über den Lehrplan. Die biblische Geschichte hat denselben Gang und dieselbe Behandlung, nur etwas andern Wortlaut. Das Kirchenlied und das Bibellesen (im Bibelauszuge) haben nicht den festen, wichtigen Platz wie in evangelischen Schulen. Das Lesebuch enthält einige konfessionell gefärbte Stücke. Der geschichtliche Teil des Realienbuches zeigt einige kirchengeschichtliche Partieen in konfessioneller Auffassung. Im Gesangunterrichte werden verschiedenartige Choräle und außer den gemeinsamen Volks- und Vaterlandsliedern einige Marienlieder eingeübt. Gruß- und Andachtsformen weichen etwas von einander ab. Das ist alles! Ziele, Methoden, Zuchtmaßnahmen, Stundenpläne u. s. w. sind in allen Schulen und Fächern gleich.

Ich kann tagelang in evangelischen und katholischen Schulen zuhören, ohne einen wesentlichen Unterschied zu merken. Ein Leipziger Schulmann hatte stundenlang in einer Schule zugehört und fragte mich endlich, ob sie evangelisch oder katholisch sei.

Man könnte nun meinen, daß ich bei dieser Sachlage ein warmer Freund der Simultanschule sein müsse. Das wäre aber gefehlt. Ich rechne mit Thatsachen und Stimmungen, die ich in 18 Jahren genau kennen gelernt habe. Wohl kann ich mir eine wahrhaft erziehliche Simultanschule denken, die auch die religiös-sittliche Bildung als ihren Kern und Stern behandelte. Aber ich müßte zu ihrer Einrichtung die Stimmung

der Eltern und den Takt der Lehrer in der Gewalt haben! Die Schaffung der gedeihlichen Bedingen ist die große Schwierigkeit.

Nach meiner langen, unbefangenen und vielseitigen Erfahrung könnte die Simultanschule erst „die Schule der Zukunft" werden, a) wenn der erziehliche Takt bei allen Lehrern allgemein wäre, (Man denke an den westpreußischen Lehrer, dem ein Lutherbild die religiöse Stimmung verdarb und die Liebe zu seinen evangelischen Schulkindern zerstörte!) b) wenn die konfessionelle Empfindlichkeit geringer, c) die Stellung der Religionsgesellschaften, ihrer Führer und Preßorgane zu einander freundlicher würde.

Heute, wo die Gereiztheit und Spannung der Konfessionen leider größer als je ist, würde die allgemeine Simultanschule nicht dem Frieden und der Versöhnung dienen, sondern nur Holz zum Haderfeuer tragen. Der Simultanschule als Friedebringerin durch Zwang kann also heute nicht das Wort geredet werden. Als Noteinrichtung oder als Frucht konfessioneller Verständigung hat sie aber ihren bedeutsamen Platz unter den Schulgestaltungen.

Doch gelten die Bedenken gegen die Simultanschule nicht auch der simultanen Schulaufsicht? Sucht sie nicht auch durch einen Zwang den Weg zum Erfolge?

Doch nicht! Einem Kreis-Schulaufseher kann und muß man eher den rechten Takt zutrauen als 120 Lehrern. Der Reibungspunkte sind zudem bei ihm viel weniger. Der religiöse Unterricht in der Simultanschule kann gewisse Streitgebiete (ich erinnere nur an die Gebete, Gesänge, Feste und Schulbilder!) nicht umgehen. Bei der Schulaufsicht ist das sehr wohl möglich. Mit den einsichtigen Lehrern ist viel eher eine Verständigung möglich als mit den voreingenommenen Eltern. Gegen die simultane Schulaufsicht wird kirchlicherseits doch viel weniger gestürmt als gegen den simultanen Unterricht.

Worin kann nun der „Zwang gegen die widerstrebenden Kräfte" in der Lehrschaft bestanden haben?

Ich habe alle Lehrer zu einer einigen, freudigen Arbeitsgenossenschaft und zu einer vorbildlichen erziehlichen Lebensgemeinschaft zu sammeln gesucht.

Welche Mittel sind dazu angewandt worden?

1. Den kirchlichen Sonderbesitz habe ich geschont, hegen und pflegen lassen, dabei aber stetig darauf gehalten, daß die gemeinsamen vaterländischen und pädagoischen Erziehungspflichten nicht vergessen oder vernachlässigt werden. „Eigenartiges schonen, aber Gemeinsames betonen!“ war die Losung.

2. Alle Erziehungsfaktoren in Haus, Kirche und Schule habe ich durch persönliches Nahetreten zu einer Einheit zusammenzuschließen gesucht. Nähe und Liebe sind beredte Advokaten.

3. Es sind feste Ziele gesteckt, gangbare Wege in gemeinsamer Arbeit gebahnt worden. Ziellos ist erfolglos.

4. Alle Maßregeln der Zucht sind gemeinsam beraten und unter die Herrschaft des Erziehungsgedankens gestellt worden.

5. Die Unterrichtsmethode ist in allen einzelnen Fächern beraten, in Lehrproben gezeigt und so durchgeistigt worden. Sogar die Methode des Katechismusunterrichts ist in unsern konfessionell gemischten Konferenzen friedlich und gedeihlich behandelt.

6. Die Liebe zur Pflicht ist stets und überall durch Wort und Vorbild geschürt, das Gewissen geschärft, auch die Meinung der Schulgemeinden als Richterspruch und Sporn der Beachtung empfohlen worden.

7. Es hat sich ein Wettlauf der Arbeit, ein Wetteifer um die Palme des Erfolgs entwickelt.

8. Gleiche Gerechtigkeit und Liebe für alle, Vertrauen in die Gewissenhaftigkeit meiner Mitarbeiter und Freiheit für die Bewegung haben sich als die günstigsten Arbeitsbedingungen erwiesen.

9. Anteilnahme an Arbeit und Ergehen des Einzelnen und Anerkennung der Arbeitserfolge sind zu einem Bande persönlicher Zuneigung und zu einem Sporn der Arbeit geworden.

10. Die äußeren Bedingungen für die Arbeit, die Stellung und Besoldung der Lehrer habe ich, so viel in meinen Kräften stand, möglichst würdig und günstig zu gestalten gesucht.

So ist ein edler Standesgeist, eine Interessengemeinschaft, ein freudiger Arbeitswetteifer, kurz eine Einigung der Arbeitsgenossen ohne Zwang und Widerstreben erwachsen.

In mehr als 18 Jahren habe ich in unsern gemeinsamen Konferenzen nie einen Zwiespalt zu beklagen gehabt. Und doch

ist kein Gebiet der Erziehung und des Unterrichts unbetreten und unbeleuchtet geblieben! Auch an engherzigen Eiferern hat es nicht gefehlt. Aber der gute Geist des Ganzen war mächtiger als die Störenfriede. Ganz von selbst verstummten sie und fügten sich in das allgemeine Pflicht- und Arbeitsgetriebe. Lernen sich die verschiedenen Lehrer näher kennen, in ihrer Arbeit schätzen, in ihrem Charakter lieben, so folgt daraus ein wohlthätiger Wetteifer der Arbeit und eine Selbsterziehung nach den bessern Mustern.

In der fremden Schule gewinnt der Lehrer Spiegelbilder, bessere oder schlechtere, für die eigene Schule, an der fremden Arbeit Maßstäbe für die eigene Arbeit, durch Vergleichung mehrerer Schulen und Arbeitsweisen ein gerechteres Urteil und durch Musterbilder förderliche Antriebe für sich selbst. Dem Wetteifer zwischen evangelischen und katholischen Schulen ist ein gut Teil der Erfolgssteigerung zu danken.

„Die gemeinsame Arbeit ist der Boden, auf dem sich Männer achten lernen." Gemeinsamkeit der Standesinteressen ist eine Nötigung zu gegenseitiger Annäherung. Der Wetteifer ist die Bürgschaft für höhere Erfolge. Zersplitterung ist immer Schwächung, Eintracht immer Stärkung. In je mehr Parteien sich der Lehrerstand spaltet, desto einflußloser wird er. Mit geschlossenen Massen rechnet jede politische Partei; Scherben und Bruchstücke wirft man achtlos in den Winkel. Wo kleine Zänkereien den Gesamtkörper spalten, da sind große Ziele nicht zu erreichen.

Ich habe, Gott sei Dank, keine widerstrebenden Kräfte gefunden und keinen Zwang nötig gehabt, als es Einigung der Arbeit, Wahrung der Standesehre und friedlichen, freundlichen Verkehr unter den Berufsgenossen galt. Ein gut katholischer Lehrer hatte in einem Schulblatte etwa folgendes geschrieben: „Wenn der Kreis-Schulinspektor unsere kirchliche Eigenart schont und ehrt, wenn er unsere Standesinteressen verständnis- und liebevoll wahrnimmt, wenn er als kundiger Fachmann die Unterrichts- und Erziehungsarbeit förderlich leitet: so kommt es auf sein kirchliches Bekenntnis nicht an." Sollten andere anders denken?

Doch noch ein Bedenken: Die gemeinsamen Lehrerbibliotheken und Lesezirkel sollen manchem Ärgernis geben und Zweifel erregen!

Etwas vertragen lernen, ist Lebensaufgabe für jeden Mann, fremde Meinungen kennen lernen, die Grundlage für gerechtes Urteil. Selber prüfen und dann entscheiden, das ist eines Mannes und Lehrers würdig. Ist's jetzt nicht leider so, daß man sich die Urteile über Personen, Bücher, Ereignisse und Zustände von den Parteiblättern zurecht machen läßt? Selbst die Geister, ihre Werke und ihre Weise prüfen und unterscheiden, ist Pflicht des Mannes und Lehrers. Sich die geistigen Suppen bis ins Greisenalter kochen lassen, sich lebenslang unter Vormundschaft stellen, sich die Urteile nach Papageienart in den Mund legen lassen, ist doch geringe Ehre.

Was muß das für eine Bildung sein, die sich über jede abweichende Meinung ärgert! Was muß das für eine Weltanschauung sein, die sich von einem Buche über den Haufen rennen läßt! Was ist das für ein Glaube, der sich an Renans „Leben Jesu" den Tod liest! Er verdient sein Schicksal.

„Prüfet alles, und das Gute behaltet!" Das gilt auch dem Lehrer. Wenn dem Lehrer nicht die Kraft und das Recht zu einem eigenen Urteil über ein Buch zugestanden wird, so ist das unwürdig. Er soll ins volle Menschenleben blicken und greifen lernen mit dem gereiften Taktgefühl für das Rechte und Gute. Das will lange und viel geübt sein.

Nun ist's wahr, daß schädliche Ausdünstungen die Luft verpesten und schwachen Naturen verhängnisvoll werden können. Darum ist es selbstverständlich, daß von gemeinsamen Büchereien und Lesezirkeln alles ausgeschlossen wird, was den Frieden stören, Ärgernis geben, irre führen und die Sittlichkeit schädigen kann.

Über die Anschaffungen in den gemeinsamen Büchereien und Lesezirkeln möge ein Prüfungsausschuß entscheiden. Weder „einseitig" noch „maßlos" dürfen sie sein. Was einer friedlichen Arbeitsgemeinschaft dienen soll, das darf nicht die Brandfackel zwischen die Genossen schleudern.

8. Und nun das letzte Bedenken, the last the least! Eine ängstliche Rücksichtnahme auf die Gegensätze und Sonderheiten soll die Sicherheit der Haltung und Arbeit des Kreis-Schulinspektors beeinträchtigen!

Rücksichtnahme auf andere ist gesellschaftliche Bildung und auch Christengebot; Selbstbeschränkung ist Selbsterziehung; Vor-

sicht bei amtlichen Handlungen die Mutter der Weisheit und des Erfolgs. Wer es recht meint, wird auch ohne ängstliche Umschau und Abmessung die rechten Wege finden. Wer seinen Beruf liebt, wird auch seine Berufsgenossen lieben.

Wahrheit im Kleide der Liebe, und Gerechtigkeit im Gewande des Wohlwollens schreiten immer sicher einher und verletzen, verstimmen und hemmen niemals. Und Rücksicht nehmen auf die Verhältnisse und die Eigenart der Arbeiter muß jeder Leiter; denn je mehr er diesen gerecht wird, desto freudiger wird die Arbeit gethan, und desto höhere Ziele sind zu erreichen. Niemals wird diese Rücksichtnahme zur Unsicherheit und zum Schwanken werden. Die innere Sicherheit der Berufsliebe und der Berufstüchtigkeit gestattet am ersten eine scheinbare Nachgiebigkeit. Wer sich in die schärfste Selbstzucht nimmt, pflegt am nachsichtigsten gegen andere zu sein. Wer sein Gewissen, und nicht die Willkür und den Eigenwillen, zum Maßstabe seines Handelns macht, der thut immer gewisse Tritte, aber er zertritt fremde Eigenart nicht.

Ich kenne keine ängstliche Rücksicht und kein unsicheres Schwanken auf dem Pflichtenwege und suche doch allen Verhältnissen und allen Eigenarten gerecht zu werden. Mein Herz ist mein Wegweiser, und er führt mich sicher und gut. Mit Liebe und innerer Befriedigung bin ich in meinen simultanen Arbeitsboden eingewurzelt, so sehr, daß ich ehrenvolle Berufungen abgelehnt habe, um in meinem gemischten Arbeits- und Lebenskreise bleiben. Das Amt muß doch nicht so bedenklich und widersinnig sein, dem man sich mit Geist, Herz und Leben so innig widmen kann. Nur der Parteigeist hat ein Zerrbild aus einer Einrichtung gemacht, die wahrhaft segensreich für unser kirchlich gespaltenes Volk und Vaterland ist. Sie ist g e r e c h t, denn sie giebt und läßt jedem das Seine. Sie ist n a t ü r l i c h, denn sie eint verwandte und gleichstrebende Kräfte zu erhöhter Bethätigung. Sie ist f r u c h t b a r, denn sie vereinfacht den Schulaufsichtsapparat, schafft Frieden und Vertrauen für gemeinsame Erziehungsarbeit und dient dem Vaterlande durch Heranbildung eines innerlich einigen, sittlich gesunden und starken Geschlechts.

Schelte, wer will! Ich muß loben, lieben und segnen, und kann es nicht wenden!

III.

Noch etwas über Schulgesundheitspflege.

Von

Geh. Oberschulrat Professor Dr. Herman Schiller in Gießen.

Im Dezember- (1893) und Januar-Heft dieser Zeitschrift habe ich versucht, eine übersichtliche Darstellung dessen zu geben, was in den letzten Jahrzehnten auf dem Gebiete der Schulgesundheitspflege angeregt und zum Teil in die Wirklichkeit übergeführt worden ist. Leider mußte ich öfter feststellen, daß die Verwirklichung hinter der theoretischen Kenntnis des Besseren noch recht oft zurückbleibt. Manchmal ist die leidige Geldfrage im Wege, öfter aber die Macht der Tradition, des Schlendrians, der Bequemlichkeit. Es ist in dieser Hinsicht vielleicht nicht uninteressant, wenn in einem soeben erschienenen Buche über Gymnasialpädagogik „auf psychologischer Grundlage" zu lesen ist: „die Schule sorge also für gleichmäßige Temperatur, für hinreichendes und richtig einfallendes Licht, für genügende Ventilation; dann hat sie, was an ihr liegt, die ungünstigen Einwirkungen auf den Körper und durch diesen auf den Geist beseitigt." Glückliche Zeit, in der ein ordentlicher Heizer und ein mit den Elementen der Baukunst vertrauter Techniker die gesamte Frage der Schulhygiene zu lösen und aus der Welt zu schaffen vermögen! Danach wäre eigentlich, was ich demnächst darlegen will, völlig gegenstandslos; aber ich glaube doch annehmen zu dürfen, daß diejenigen Leser der Zeitschrift, die meine beiden Artikel gelesen haben, auf diesem naiven Standpunkte nicht mehr stehen. Freilich könnte man mit einigem Rechte einwenden, daß es nicht angebracht sei, so lange noch so viele theoretisch schon gelöste Fragen der Verwirklichung entbehren, neue Perspektiven zu eröffnen. Ich hoffe aber, daß es mir gelingen wird, die Zustimmung der Leser zur Stellung dieser neuen Aufgaben zu gewinnen, wenn sie erst sehen, wie langwierig die Arbeit zu ihrer Lösung und wie unentbehrlich diese selbst sein wird.

Wenn die Schulhygiene sich bis jetzt auch nicht auf die Fragen der Heizung, Beleuchtung und Ventilation beschränkt hat, so hat sie doch vorwiegend diejenigen Gebiete ins Auge gefaßt, die durch physikalische, chemische, physiologische, anatomische u. a. Betrachtung, bezw. die dahin gehörigen Experimente erschlossen, beleuchtet, korrigiert werden konnten. Dagegen wurden diejenigen vernachlässigt oder auch gar nicht betreten, welche gewöhnlich dem geistigen Leben zugewiesen werden. Nicht als ob über diese nicht auch viel geschrieben worden wäre; haben wir doch geistige Diätetiken aller Art, wenn die Rezepte sich auch seit Quintilian und dem vortrefflichen Vives meist verrben und an Allgemeinheit und Dehnbarkeit oft genug mit den Sprüchen des delphischen Orakels wetteifern können. Auf Beobachtung beruhen sie freilich auch; aber der exakten Methode der heutigen medizinischen Wissenschaft entsprechen sie nicht, weil sie auf der Stufe einer Zeit stehen geblieben sind, die eine solche noch nicht kannte. Nun werden wir leider bei vielen Fragen auch heute die Antwort schuldig bleiben müssen, weil uns das psychische Leben zumeist ein Rätsel ist und einstweilen auch bleiben wird. Es giebt aber andere, bei denen Beobachtung und Versuch in durchaus exakter Weise vorgenommen werden können, und nur von solchen soll hier die Rede sein. Wäre auch die ärztliche Wissenschaft in der Lage, Beobachtungen und Versuche in ausreichender Menge anzustellen, wie sie es nicht ist, so dürften sich die Schulmänner selbst in diesem Falle nicht beiseite schieben lassen. Denn erinnern wir uns stets an die Thatsache, daß überall, wo bis jetzt in der Schule erhebliche hygienische Resultate zustande gekommen sind, sie stets der vereinten Thätigkeit der Medizin und der Pädagogik zu danken waren.

Die Anklagen von ärztlicher, namentlich nerventherapeutischer und psychiatrischer Seite häufen sich, nach denen die Anforderungen, welche die Schule an die geistige Leistungsfähigkeit ihrer Zöglinge stellt, sehr weit über das zulässige Maß hinausgehen sollen. Meist werden dafür nur Erfahrungen des betr. Arztes als Beweis angeführt, und es ist natürlich nicht zu ändern, daß in Lehrerkreisen dagegen in der Weise protestiert wird, daß man die gegenteiligen Erfahrungen, die man gemacht

haben will, ins Feld führt. Entschieden wird dadurch zwar nichts; aber für die Schule erscheint dabei doch die Partie als verloren; denn das Publikum der Eltern und der Schüler stellt sich zum größeren Teil auf die Seite der Ärzte, deren Aussprüche vielen als unfehlbar gelten, und mit deren Beobachtungen die eigenen eher übereinzustimmen scheinen. Entschieden bezw. der Entscheidung näher gebracht kann diese Frage nur werden durch ausgedehnte exakte Beobachtungen, die nach einheitlicher Methode durchgeführt und sorgfältig registriert werden. Fehler werden hier, wie bei allen Beobachtungen, sich einschleichen; aber die große Zahl von Beobachtungen wird schon die nötige Korrektur liefern. In neuester Zeit hat Prof. Kraepelin in Heidelberg eine Reihe von Untersuchungen über die geistige Leistungsfähigkeit veröffentlicht, und es empfiehlt sich im Anschluß an diese die Frage weiter zu verfolgen.[1]

Natürlich wäre es am erfolgreichsten, wenn wir imstande wären, die geistige Befähigung unserer Schüler zu messen, aber daran ist aus naheliegenden Gründen weder jetzt noch in absehbarer Zeit zu denken. Die Aufgaben, die wir uns allein stellen können, sind viel enger umschrieben, viel bescheidener und doch nicht ohne Wert. Zunächst läßt sich die Arbeitskraft des einzelnen bei einfachen geistigen Thätigkeiten bestimmen. Kraepelin hat solche Versuche angestellt mit Lesen, Zählen von Buchstaben, Auswendiglernen von Zahlen und Silbenreihen, teilt aber in seiner Schrift nur die Ergebnisse mit, die er beim Addieren einstelliger Zahlen gefunden hat; die Versuchspersonen waren lauter Leute annähernd gleichen Bildungsgrades, Studenten und Assistenten. Er fand, daß die Geschwindigkeit des Arbeitens sehr verschieden war bei verschiedenen Personen (bis zu $2^1/_2$ mal so groß), daß aber auch bei derselben Person die Arbeitsgeschwindigkeit für verschiedene Aufgaben eine sehr verschiedene Stelle einnehmen kann. Aber selbst bei diesen so einfachen Versuchen begegnet man schon einer bedeutenden Schwierigkeit, nämlich der Feststellung des Einflusses, den dabei die Übung hat. Kraepelin sah von Versuch zu Versuch die Schnelligkeit des Addierens steigen; so wuchs z. B. bei einer der Ver-

[1] Die noch sehr spärliche sonstige Litteratur über diese Frage findet sich bei Kraepelin, Über geistige Arbeit. Jena 18.4, S. 26.

suchspersonen die Arbeitsgeschwindigkeit allmählich auf das 1½fache, als an drei verschiedenen Tagen mit einwöchentlichen Zwischenpausen je zwei Stunden hintereinander gerechnet worden war. Die Schwierigkeit der Feststellung des Anteils, den die Übung hat, findet nur darin eine gewisse Ermäßigung, daß mit jeder weiteren Wiederholung der Arbeit der erzielte Zuwachs an Rechengeschwindigkeit geringer wird. Bei der erwähnten Versuchsperson steigerte sich die Arbeitsleistung vom ersten zum zweiten Versuche um 25%, vom zweiten zum dritten um 15%, vom dritten zum vierten um 6%. Kraepelin schließt daraus, daß man ziemlich bald bei jedem Menschen an eine Grenze gelangen werde, jenseits deren eine Steigerung der Arbeitsgeschwindigkeit durch die Übung nicht mehr erzielt werden könne. An diesem Punkte sind seiner Meinung nach die einzelnen Personen untereinander recht wohl vergleichbar, da von hier ab die grundlegenden und bleibenden Verschiedenheiten in der Schnelligkeit des Rechnens deutlich hervortreten. Außerdem gewinnt man die Möglichkeit, nunmehr die Übungsfähigkeit direkt zu messen. Dieselbe wird um so größer sein, je rascher und ausgiebiger die Arbeitsleistung bei gleicher Anzahl von Wiederholungen derselben Aufgabe anwächst. Bei Kraepelins Versuchspersonen wechselte der Übungszuwachs vom ersten zum zweiten Versuche zwischen 4 und 25%. Er nimmt nun an, die Größe der Übungsfähigkeit dürfte eine allgemeinere Eigenschaft des einzelnen Menschen sein, so daß, wer sich auf einem Gebiete als sehr übungsfähig erweise, auch bei anderen Aufgaben eine rasche Zunahme der Arbeitsgeschwindigkeit darbiete und umgekehrt. Ähnliches gilt nach seiner Ansicht über die Festigkeit der Übung; im Allgemeinen verliert sich die Übung recht langsam, aber bedeutende individuelle Unterschiede werden bezüglich des Umfangs der Einbuße des Übungsgewinnes sich doch feststellen lassen.

Die Steigerung der Arbeitsfähigkeit durch die Übung findet eine mächtige Gegnerin in der Ermüdung, die überall eine Abnahme der Arbeitsleistung bedingt. Auch hier sind die individuellen Unterschiede sehr interessant; das eine Extrem ist, wenn die Versuchspersonen zuerst eine Zunahme und erst nach längerer Zeit eine Abnahme der Arbeitsleistung aufweisen, das andere,

wenn schon von der ersten Viertelstunde an sich eine Abnahme der Arbeitsleistung einstellt. Zwischen diesen beiden Extremen giebt es alle möglichen Übergänge. Große Ermüdbarkeit hängt keineswegs mit besonderer Schnelligkeit der Arbeit zusammen, sondern es giebt Personen, die langsam arbeiten und doch sehr rasch ermüden, wie umgekehrt solche, die eine hohe Leistungsfähigkeit lange Zeit hindurch ohne wesentliche Abnahme festhalten können.

Außer diesen allgemeinen persönlichen Eigenschaften lassen sich noch andere mit größerer oder geringerer Sicherheit messen. Dahin gehört vor allem die Ablenkbarkeit d. h. die Abhängigkeit der Arbeitsgeschwindigkeit von äußeren und inneren störenden Einflüssen. Das Maß hiefür liefert die Größe der unregelmäßigen Schwankungen, welche die Arbeitszeit innerhalb kürzerer Zeiträume darbietet; doch ließen sich auch bei besonders darauf gerichteten Versuchen äußere Störungen erzeugen und die Ablenkbarkeit nach der größeren oder geringeren Beeinflußung der Arbeitsgeschwindigkeit durch diese Störungen bemessen. Endlich wird es möglich sein, zur Charakterisierung der einzelnen Persönlichkeit die Elasticität ihrer Leistungsfähigkeit mit heranzuziehen d. h. die Schnelligkeit, mit der sich die Wirkungen der Ermüdung, der Ablenkung u. s. f. wieder ausgleichen.

Ich breche hier ab und unterlasse es, den Ausführungen Kraepelins weiter zu folgen, die kein Lehrer ungelesen lassen sollte. Denn das Vorstehende wird für die Schule schon so große und schwierige Aufgaben stellen, daß die Aussichten auf Bewältigung derselben nicht sehr groß erscheinen. Allerdings kann es ja auf den ersten Blick scheinen, als ob bereits auch für die Schule der Weg wenigstens für die Bemessung einzelner Punkte gefunden wäre. Burgerstein in Wien hat bekanntlich in der Zeitschrift für Schulgesundheitspflege IV, 543.609 eine Untersuchung über die Ermüdbarkeit von Schulkindern veröffentlicht, indem er innerhalb 55 Minuten 4 Reihen einfacher Additions- und Multiplikationsaufgaben zusammenstellte, deren schriftliche Lösung voraussichtlich je 10 Minuten beanspruchen mußte, wobei zwischen den einzelnen Arbeitszeiten immer 5 Minuten zum Einsammeln der gelösten und zum Verteilen der neuen Aufgaben lagen. Die Zahl der beteiligten Schüler und Schülerinnen be-

trug 162; dieselben standen im Alter zwischen 11—13 Jahren, gehörten verschiedenen Klassen an und fertigten die Aufgaben meist während der ersten Schulstunden. Die Arbeitsleistung nahm in den einzelnen Versuchsabschnitten zu, so daß im ganzen die Menge der gerechneten Zahlen im letzten Abschnitt gegenüber dem ersten um etwa 40% stieg. Doch nahmen nicht alle Schüler gleichmäßig an diesem Fortschritte teil, sondern 43% ließen gegen den Schluß der Schulstunde bereits ein deutliches Sinken der Arbeitsleistung erkennen. Daraus wird geschlossen, „daß ein großer Teil der ungefähr 12jährigen Kinder in völlig ausgeruhtem Zustande eine 40 Minuten andauernde, durch 3 Pausen (?) unterbrochene, ganz einfache Rechenarbeit nicht ohne Auftreten von Ermüdungserscheinungen durchzuführen vermöge." Was die Güte der Arbeitsleistung in den einzelnen Abschnitten betrifft, so nahmen Fehler und Verbesserungen vom ersten Versuchsabschnitte an regelmäßig und in weit höherem Grade zu als die Schnelligkeit der Arbeit. Während diese um 40% wuchs, stiegen die Verbesserungen um 162, die Fehler um 177%. Zu ähnlichen Resultaten war schon früher der russische Irrenarzt Sikorski gekommen, der eine größere Anzahl von Schülern zu Beginn und am Schlusse des Unterrichts kurze Diktate ausführen ließ; die Fehler vermehrten sich unter dem Einflusse der Ermüdung um 33%. In allerjüngster Zeit untersuchte Höpfner in Berlin die Diktate 9jähriger Knaben, welche mit 19 Sätzen etwa 2 Stunden beschäftigt worden waren. Nach anfänglicher geringer Abnahme der Fehler zeigte sich späterhin ein bedeutendes, immer rascher fortschreitendes Anwachsen derselben; auf je 100 Buchstaben berechnet, stiegen sie von 0,9 auf 6,4%. Daß diese wenigen Beobachtungen [1] noch nicht genügen, um über so schwerwiegende, verwickelte und weitreichende Fragen zu entscheiden, ist klar. Aber immerhin wird durch diese Ergebnisse der heutige Unterricht schon so schwer belastet, daß es sicherlich sich der Mühe lohnt, nun auch vonseiten der Lehrerwelt diesen Fragen näherzutreten. Erweisen sie sich als richtig, so muß die Pädagogik sich entschließen, den heutigen Unterricht

[1] Soeben veröffentlicht Dir. Januschke in der Z. f. d. Realschulwesen 19, H. 11 „Einige Daten zur gesundheitsgemäßen Regelung unserer Schulverhältnisse."

völlig umzugestalten, da sie sich sonst mitschuldig machen würde an dem geistigen Siechtum, das manche Psychiater daraus herleiten wollen. Ergiebt sich, daß einiges begründet, anderes übertrieben, noch anderes unbegründet ist, so ist auch ein solches Ergebnis schon des Schweißes der Edlen wert.

Ich halte nun die bisher vorgenommenen Versuche nach der Art ihrer Anstellung für nicht geeignet, um daraus Schlüsse auf unsere Unterrichtsverhältnisse ohne bedeutende Einschränkungen zu ziehen. Denn sie haben den gemeinsamen Fehler, daß sie Verhältnisse zugrunde legen, die in dem Schulunterrichte thatsächlich gar nicht oder nur in Ausnahmefällen vorhanden sind, und über deren Unzulässigkeit die Pädagogik längst klar ist. Die einigermaßen anders eingerichteten Versuche Silkowskis bestätigen lediglich eine Thatsache, die schon lange bekannt und verwertet ist, aber mit aller Einsicht nicht aus der Welt geschafft werden kann, nämlich daß man nach mehrstündiger Schulthätigkeit nicht mehr so leistungsfähig ist, wie am Anfang. Ich sehe nur nicht, warum man das auf die Schüler beschränkt, es gilt ebensogut von den Lehrern, überhaupt von jeder leiblichen und geistigen Thätigkeit. Verwertet ist aber diese Einsicht längst in der verbreiteten Anschauung bezw. Anordnung, in die letzte Vormittagsstunde keinen geistig anstrengenden Unterricht zu legen. Wie dies bei den Stundenplänen auch noch in viel größerer Ausdehnung verwirklicht werden kann, habe ich in meiner Abhandlung in Frick und Meiers Lehrproben, Heft 14, 32—44 nachgewiesen und an den S. 44 abgedruckten Normalstundenplänen durchgeführt. Die Versuche Kraepelins sowohl als Burgersteins und Höpfners leiden an dem gemeinsamen Fehler, daß sie dem gewöhnlichen Schulunterricht nicht entsprechen und jeder auf sie begründete verallgemeinernde Schluß der Wirklichkeit widerstreitet. 3 Momente sind es hauptsächlich, die hier in Abzug kommen müssen, weil sie bei dem gewöhnlichen Schulunterricht, der den einfachsten pädagogischen Anforderungen entspricht, nicht wirksam werden. Wenn Assistenten und Studenten einfache Zahlenreihen stundenlang addieren, in bestimmter Weise lesen, Buchstaben zählen, Zahlen und Silbenreihen auswendiglernen, alles zu Versuchszwecken, so üben sie geradeso eine ihnen fremde und ungewohnte, also besondere Thätigkeit, wie wenn

der Schüler eine Stunde lang Rechenaufgaben rechnet, die jedesmal eingesammelt und durch neue ersetzt werden, oder wie wenn er 2 Stunden lang Sätze diktiert bekommt. Denn hoffentlich geht doch in normalen Lehrstunden der pädagogische Unverstand nicht so weit. Jede besondere Thätigkeit, die auch nur einige Zeit geübt wird, wirkt aber psychisch spannend und mit Naturnotwendigkeit im weiteren Verlaufe auch abspannend. Beide Wirkungen steigern sich, wenn dabei der die Thätigkeit Übende sich kontroliert weiß, ob von sich selbst, ob von anderen, macht keinen erheblichen Unterschied. Denn wenn der letztere Einfluß stärkere psychische Wirkungen hervorbringt (Befangenheit, Furcht 2c.), die überwunden werden müssen, so erfordert der erstere einen größeren Aufwand an Willensenergie; die psychische Aktion wird demnach gleich intensiv und die dadurch herbeigeführte Reaktion gleich groß sein. Man wird einwenden, die Schüler brauchten nicht zu wissen, daß ihre Thätigkeit kontroliert würde; aber wenn dies auch nicht ausdrücklich mitgeteilt wird, so sind Schüler feinfühlig genug, daß sie sich sagen, diese besondere Thätigkeit müsse auch besondere Wirkungen irgend welcher Art nach sich ziehen, und von dieser Annahme werden sie auch alle besonderen ad hoc vorgebrachten Versicherungen und Beruhigungen nicht abbringen. Denn irgend einen Zweck müssen doch solche Dinge haben, und der Schüler kann sie nur zu seinem Erfahrungsleben in Beziehung bringen, das ihm sagt, allemal, wenn solche besonderen Thätigkeiten von ihm geübt würden, hätten sie für sein Schulleben auch besondere Folgen (Extemporalien und Prüfungsaufgaben u. s. w.). Das zweite Moment ist die große Einförmigkeit der Aufgaben. Diese fordern die gleiche, längere Zeit hindurch in ganz scharfer Richtung auf ein vorgestecktes Ziel festgesetzte Thätigkeit, wie sie in einer gewöhnlichen, zahlreiche Abwechslung, teils mit, teils ohne Absicht, herbeiführenden Schulstunde nicht vorkommt. Nun wissen wir aber längst, daß Kindern die Fortsetzung derselben einförmigen Thätigkeit auch nur ganz kurze Zeit hindurch sehr schwer fällt, selbst wenn diese Thätigkeit in ihrem Interessenkreise liegt. Selbst der Erwachsene kann meist an sich täglich die Erfahrung machen, daß zur Fortsetzung ihn nicht interessierender Arbeiten nur die Anspannung der durch Denkprozesse gesteigerten Willens-

energie befähigt, also wiederum eine erhebliche Steigerung seiner Gehirnthätigecit erforderlich und damit auch eine größere Abspannung herbeigeführt wird. Daß aber Schüler von 11 –12 Jahren durch stundenlanges Rechnen einfacher, also in ihrem Interessenkreise nicht mehr liegender Aufgaben oder durch 2 stündiges Diktieren von Sätzen, selbst wenn diese völlig in ihrem Interessenkreise liegen, was übrigens bei dem Höpfnerschen Versuche nicht einmal der Fall gewesen zu sein scheint, besonders angeregt werden sollten, wird wohl niemand behaupten. Wenn sie also diese Thätigkeit doch ausführen, so thun sie es unter starker Willensanspannung, die natürlich sehr rasch zur Ermüdung und Abspannung führen muß. Endlich ist es die verhältnismäßig lange Dauer dieser einförmigen, interesselosen Thätigkeiten, die in Wirklichkeit in der gewöhnlichen Schulstunde nicht eintritt. Auch hier kann jeder durch Selbstbeobachtung finden, daß die Abnahme der Geistesenergie durchaus nicht in einfacher Proportion zur aufgewandten Zeit steht. Sondern, sobald die erste Regung des Widerwillens eintritt, läßt sich die Steigerung desselben von Minute zu Minute verfolgen. Der willenskräftige Mensch mit starken Verstandes- und Gefühlsmotiven überwindet diese Regung kürzere oder längere Zeit, aber das Ergebnis seiner Arbeit ist häufig genug in quantitativ und qualitativ nachweisbarem Maße unbefriedigend.

Kraepelin selbst hat bereits ein Moment hervorgehoben, freilich in anderem Zusammenhange, das aber am besten beweist, wie wenig zutreffend alle die gemachten Beobachtungen sind. Es ist dies die Unaufmerksamkeit. Burgerstein meint zwar, diese trete nur ein, wenn die Schüler ermüdet seien, und Kraepelin schließt daraus wohl nur in scherzhafter Weise, daß bei der heutigen Ausdehnung des Unterrichts langweilige Lehrer geradezu eine Notwendigkeit seien. Ich meine nun umgekehrt, Langeweile sei die größte Sünde im Unterricht, weil ich nicht glaube, bezw. weil ich aus Selbstbeobachtung und Beobachtung anderer durch Genüge weiß, daß die Annahme, der Mensch — nicht bloß der Schüler — sei unaufmerksam, weil er ermüdet sei, nur selten zutrifft. Die Unaufmerksamkeit ist bei Kindern das Normale, und der Erwachsene vermag ihrer selten, ja wohl nie ganz Herr zu werden; jene sind unaufmerksam, weil ihre

Interessen, die in letzter Linie in Gefühlen wurzeln, noch nicht festgerichtet sind und durch jeden inner- oder außerhalb des Unterrichts eintretenden ausreichend starken Reiz abgelenkt werden, diese, weil tieferwurzelnde Interessen mit starken Gefühlstönen oberflächlicher begründete nur zu leicht verdrängen. Kein Unterricht der Welt wird je dazu gelangen, die Unaufmerksamkeit völlig zu beseitigen, weil sie etwas Natürliches und in dem raschen Wechsel der Eindrücke und der dadurch angeregten Gefühle und Erinnerungen begründet ist.

Wollen wir also Beobachtungsmaterial gewinnen, das der Wirklichkeit entspricht, so müssen wir es in den gewöhnlichen Schulstunden ohne irgend welche besonderen Vorbereitungen zu erzielen suchen. Aber selbst hier werden wir bei Benutzung aller Arbeiten, an die die Schüler mit Recht oder Unrecht irgend direkte Folgerungen für ihre Beurteilung im weitesten Sinne (Censur, Mitteilungen an die Eltern, Versetzung) anknüpfen, große Vorsicht anwenden müssen. Ich habe in meinem Handb. d. prakt. Pädagogik empfohlen, für fremdsprachliche Extemporalien in Sexta höchstens 20—25 Minuten zu verwenden und auf keiner Stufe über 40 Minuten hinauszugehen, und diese Praxis wird am hiesigen Gymnasium geübt. Da wir ferner in Gießen keine sogenannte Lokation (Rangordnung) haben und nach einer den Schülern und Eltern bekannten hessischen Verordnung die Ergebnisse der Extemporalien und Prüfungsaufgaben nie zum Nachteile eines Schülers bei der Beurteilung seiner Reife verwendet werden dürfen, so sind damit die schlimmsten Einflüsse, die in diesem Beobachtungsmateriale nachteilig zu wirken pflegen, beseitigt. Unter solchen Verhältnissen gefertigte schriftliche Arbeiten wird man im ganzen als beweiskräftig zulassen können, und wir werden damit schon ein wertvolles Material besitzen. Es käme nur darauf an, dasselbe nun übereinstimmend zu verwerten. Dieses ließe sich etwa in folgender Weise erreichen. Es wird bei jeder Arbeit die Dauer der Arbeitszeit angegeben, die im ganzen zu ihrer Anfertigung gegeben wurde. Von 5 zu 5 Minuten giebt der Lehrer während der Bearbeitung die abgelaufene Minutenzahl an, die von allen Schülern an die Stelle der Niederschrift gesetzt wird, an der sie gerade in dem Augenblicke stehen, wo er die Zahl ausspricht.

Dadurch wird es ihm ermöglicht, die Geschwindigkeit der Arbeit annähernd genau zu bestimmen. Und da an einer Schule, die gut bestellt ist, derselbe Lehrer in einer Klasse die meisten Unterrichtsgegenstände in seiner Hand haben muß, so wird es auch leicht sein, festzustellen, wie sich die Arbeitsgeschwindigkeit der einzelnen Schüler für verschiedene Aufgaben (Sprachen, Realien 2c.) bemißt. Einfluß der Übung, Übungsfähigkeit und Festigkeit der Übung lassen sich bei dieser Gelegenheit ebenfalls genau feststellen und durch die Beobachtungen im mündlichen Unterrichte ergänzen und berichtigen. Die Ermüdung wird an auffälligen Fehlern wie Auslassungen von Gedanken, Worten und Buchstaben und an Verbesserungen um so eher mit einiger Sicherheit eruiert werden können, als der Klassenlehrer, der seine Schüler einigermaßen kennt, sehr wohl beurteilen kann, was auf Ablenkung, Nichtwissen oder Nichtkönnen zu schieben ist. Ja, häufig wird er in der Lage sein, die Gründe der Ablenkung körperlicher oder seelischer Art zu erfahren und sie bei seiner Berechnung in Anschlag zu bringen. Und gerade dieser Zusammenhang wird häufig mehr wert sein als die statistische Zahl. Steht also nichts im Wege, die schriftlichen Schülerarbeiten, die mit den oben angegebenen oder ähnlichen Vorsichtsmaßregeln umgeben sind, als Beobachtungsmaterial für die eben berührten Fragen zu verwerten, durch sie zu statistischen Thatsachen zu gelangen und daraus in letzter Linie allgemeine Regeln zu gewinnen, so wird sich auch im mündlichen Unterricht die Sache ebenso gut einrichten lassen. Ich setze dabei immer voraus, daß wir Klassenlehrer haben, die mit einem reichlichen Stundensatze in ihrer Klasse betraut sind. In diesem Falle lassen sich Memorierversuche an mutter- und fremdsprachlichem Stoffe am Anfange, in der Mitte und am Ende der Stunde, in der ersten bis vierten ev. fünften Stunde anstellen; es handelt sich nur darum, daß die Memorieraufgaben von ziemlich gleicher Schwierigkeit sind, was bei Gedichten, Lesestücken, Vokabeln, Regelbeispielen u. s. w. sehr leicht durchzuführen ist. Diese können abwechseln mit geschichtlichen und geographischen Zahlenreihen, mit mathematischen Formeln und Regeln. Es müssen aber auch Aufgaben ganz anderer Art hier gestellt werden, die sich mehr

an das produktive Denken — in dem beschränkten Sinne der Schule — wenden, also Extemporierübungen im Übersetzen fremdsprachlicher Schriftsteller, kurze zusammenfassende Referate, Beschreibungen, Übersichten u. ä. Die zeitlichen Bedingungen können dieselben sein, wie sie vorhin erwähnt wurden. Endlich werden sich mit großem Vorteile Übungen anstellen lassen, bei denen der Lehrer die Auffassungsfähigkeit der Schüler für etwas, was er ohne Benutzung eines Buches vorspricht, vorerzählt, erklärt, zeigt u. s. w., in gleicher Weise feststellt. Ich will damit nicht alle hier möglichen Aufgaben erschöpfen, es ließen sich leicht noch andere finden, aber ich habe mit Absicht solche gewählt, die heute von den Unterrichtsverwaltungen ziemlich übereinstimmend gefordert bezw. angeordnet werden und deshalb in ihrer Durchführung mit der bestehenden Gesetzgebung nicht in Widerspruch geraten. Natürlich wird sich das Verfahren bei den schriftlichen Übungen nicht einfach hierher übertragen lassen. Es erscheint ausgeschlossen — denn das Chorsprechen ist ein zu unsicheres Kontrolemittel — zu gleicher Zeit sämtliche Schüler einer Klasse bezüglich der mündlichen Leistungen zu prüfen. Vielmehr muß hier die Häufigkeit, ja Alltäglichkeit und Allstündlichkeit der Prüfung das bei den schriftlichen Arbeiten mögliche Massenverfahren ersetzen. Die Klasse wird von dem Lehrer für diesen Zweck in eine Reihe von Schüler-Kategorieen eingeteilt — 3 bis 4 — und reihum bei je einem Schüler einer solchen stündlich, täglich das Ergebnis festgestellt. Die Masse der Beobachtungen, die schon an einer Schule unternommen werden können, wird trotz vielfacher Schwankungen und Ungenauigkeiten doch in ihrer Gesamtheit stetige Resultate ergeben, die dann zunächst mit den bei den schriftlichen Arbeiten gewonnenen in Vergleich gebracht werden. Auffällige Widersprüche der einen oder der anderen Versuchsreihen werden zu erneuter Prüfung und Beobachtung auffordern, und so wird allmählich eine gewisse Zuverlässigkeit der Resultate erreicht werden. Noch intensiver werden die Korrektur und der Reiz zu neuen, zuverlässigeren Beobachtungen werden, wenn gleichzeitig eine Reihe von Schulen solche Versuche anstellt. Nur werden diese nicht auf Wochen und Monate beschränkt werden dürfen, sondern man wird am besten sie auf eine Schülergeneration, also auf 6—9 Jahre ausdehnen.

Aber ich glaube den Einwand zu hören: Wo soll man die Zeit zu diesen Dingen im Unterricht und für die statistische Verwertung außerhalb desselben hernehmen? Nun die Sache sieht gefährlicher aus, als sie ist. Der Hauptpunkt ist, daß jedes Lehrerkollegium einer Schule, das den guten Willen hat, an der Lösung von Aufgaben mitzuarbeiten, die für die Entwicklung unseres Schulwesens grundlegende Bedeutung haben, sich über den Modus der Beobachtung einigt. Tabellen mit allem nötigen Vordruck, vereinbarte Wertbezeichnungen u. ä. werden die Arbeit des Lehrers innerhalb und bei schriftlichen Arbeiten außerhalb des Unterrichtes auf je ein kurzes Zeichen, eine Zahl u. ä. beschränken, so daß also alle Mehrleistung an Zeit wegfällt. Die schriftliche Berechnung einer Woche, eines Monats, eines Jahres wird größeren Zeitaufwand beanspruchen; aber wenn dieser richtig verteilt wird, so wird er sich pro Tag nicht höher als auf 15—20 Minuten belaufen.

Wird die Aufgabe in dieser Weise an einigen Schulen unternommen, so wird sie bald an mehreren Fortsetzung finden; werden dann die Ergebnisse als Beilagen zu den Schulprogrammen veröffentlicht, so werden wir im Laufe von 6—9 Jahren schon ein Material besitzen, das, den wirklichen Schulverhältnissen entnommen, für deren Wirkung auf die geistige Thätigkeit der Jugend beweiskräftig und bei manchfachen Ungenauigkeiten im einzelnen durch die Masse der sich ergänzenden und berichtigenden Beobachtungen zuverlässig ist. Und erst dann werden wir in der Lage sein zu entscheiden, ob und wie an unserem Schulwesen zu ändern sein wird. Unterdessen hindert uns aber nichts, alle jene Maßregeln in unseren Schulen wirklich durchzuführen, die zum Schutze der Gesundheit in Form von ausreichenden Pausen, psychologisch richtig angelegten Stundenplänen, richtigem Schulanfang, richtiger Verteilung der Unterrichtszeit, verständiger Beschränkung der Hausarbeit, zweckentsprechender Abwechslung von Arbeit und Erholung u. dgl. getroffen werden müssen, und die in meinen beiden früheren Aufsätzen ausführlich besprochen worden sind.

Gießen, den 15. September 1894.

IV.

Grimms Märchen in unsern Lesebüchern mit den Quellen verglichen.[1]

Von

Dr. Carl Krumbach in Wurzen.

Halt, Passagiere! Wer seid ihr? Wes Stands und Charakters?
Niemand passiert hier durch, bis er den Paß mir gezeigt.
Schiller, Xenien, Der ästhetische Thorschreiber.

Unsere Zeit, sagte Wilhelm Grimm im Jahre 1809, kann sich in den schwersten Gesetzen bewegen, nur unschuldig und grad erzählen kann sie nicht. Zu dieser Erkenntnis waren beide Brüder gekommen, als sie mitten in der schweren Arbeit waren, dem deutschen Volke seine Kinder- und Hausmärchen wiederzugeben, deren erster Teil 1812 und deren zweiter 1814 erschien. Durch ängstliches Vermeiden aller ausschmückenden Willkür, in der sich andere gefielen[2], haben sie es fertig gebracht, in ihrer Darstellung ein ewig mustergültiges Beispiel unschuldiger und schlichter Erzählung für das deutsche Schrifttum hinzustellen; ihnen blieb es vorbehalten, in ihren Märchen (und Sagen) den rechten deutschen Volks- und Kinderton zu treffen. Umsomehr aber ist es zu verwundern, daß in sehr vielen unserer deutschen Schullesebücher, die doch gerade nach dieser Hinsicht klassische Vorbilder unverändert bieten sollten, so massenhaft Abweichungen vom Urtexte der Grimmschen Märchen zu finden sind, selbst in Büchern, die ausdrücklich auf ihrem Titel den stolzen Vermerk tragen: „Nach den Quellen verbessert". Wir wollen nun an folgenden Beispielen wiederum zeigen, wie ungeschickt und unbesonnen manche der Herausgeber dabei vorgegangen sind. Im Interesse gesunder Pflege unserer Mutter-

[1] Vergl. meinen Aufsatz in den Süddeutschen Blättern von Karl Erbe, Stuttgart b. Paul Neff, 1893, Nr. 11, wo Rotkäppchen, Frau Holle und die Sternthaler verglichen worden sind.

[2] Vergl. z. B. Tausend und eine Nacht, jene Sammlung morgenländischer (persischer) Märchen und Erzählungen, die bis ins 15. Jahrhundert zurückreichen.

sprache dürfen diese Sachen keineswegs als so unbedeutend angesehen werden, wie es vielleicht auf den ersten Augenblick scheinen mag.

Sneewittchen.

Es sah in seinem Bettchen eine kleine Vertiefung statt: Dälle. — Dalle, Telle, Diminutivum von Thal; Dule ist mundartlich sehr gebräuchlich, z. B. in der Leipziger Gegend: Du hast eine Dule oder Dälle im Hute; es ist eine Dälle im Grase.

Wie heißest du statt: heißt du zeigt ebenfalls, daß die Herausgeber zur Volkssprache nicht genug Fühlung nehmen. Pedantisch klingt's zu fragen: sitzest du, wäschest du dich, lässest du mich fort, issest du u. a. Die kürzere Form ist übrigens durchs amtliche Wörterverzeichnis geheiligt, sie ist den Schülern geläufiger, warum also diese Unnatur?

Da erzählte es ihnen, wie seine Stiefmutter es hätte wollen umbringen lassen statt: daß. — Nach Verben der Mitteilung steht daß, wenn es sich um Feststellung einer Thatsache handelt, wie dagegen wird gebraucht, wenn die Art einer Handlung bezeichnet werden soll. Auf welche Weise es hat ums Leben kommen sollen, weiß (erzählt) Sneewittchen nicht.

Willst du unsern Haushalt versehen? Das versprach ihnen Sneewittchen statt: Ja, sagte Sneewittchen, von Herzen gern. — Es ist unerfindlich, wie man auf so eine herzliche Zusage verzichten konnte.

Da mußte ihr Essen bereitet sein statt: bereit. Hier liegt eine verkehrte Vorstellung zu Grunde; bereitet (frz. préparé) = fertig gemacht, gekocht oder gebraten; aber bereit (frz. prêt) = alles, was zum Essen gehört, zugerichtet; nichts fehlt, jede Minute kanns Essen beginnen.

Und als sie lange nachgedacht hatte statt: als sie sich endlich etwas ausgedacht hatte; diese Änderung ist wieder eine Verballhornung, dazu auch eine Abminderung in gedanklicher Beziehung und eine Versündigung an volkstümlicher Ausdrucksweise. Ausdenken = durch Denken etwas herausbringen, aus- und ersinnen. Wir möchten am liebsten sagen: als sie sich etwas aus ihrem Herzen oder Kopfe herausgedacht hatte.

Wir haben uns was ausgedacht —
Sackhüpfen wird bei uns gemacht,

so spricht das Volk.

Nachdenken = durch Denken zur Einsicht und Klarheit kommen. Der Schüler hat über eine Rechenaufgabe, der Philosoph über ein Problem, der Baumeister über einen Plan nachgedacht.

Das Gift wirkte, und das Mädchen fiel tot nieder statt: es fiel ohne Besinnung nieder giebt wieder eine ganz falsche Vorstellung. Dem Tode nahe, todesähnliches Aussehen, wie tot u. a., aber nicht leblos.

Da ermahnten sie es noch einmal, auf seiner Hut zu sein und niemandem die Thür zu öffnen statt: warnen und niemand. Wegen der Deklination von „niemand" mögen sich die änderungssüchtigen Herausgeber von Wustmann eine Lektion erteilen lassen; wegen des Unterschiedes zwischen ermahnen und warnen empfehlen wir ihnen das Studium von Grimm, Kluge, Weigand u. a.

Ist noch tausendmal schöner als ihr statt: ist doch noch ꝛc.; ebenso in „Wolf und Fuchs": Der Fuchs war aber damit nicht zufrieden statt: damit noch nicht zufrieden. Die Königin fragte zum dritten Male, der Wolf verlangte mehr, er war mit dem Lämmlein noch nicht zufrieden. — Aus deutschen Schullesebüchern eine Legion von Flickwörtern (nun, noch, doch, wohl, auch, jedenfalls, so, schon, ganz u. a.) auszumerzen, ist nicht gerade schwer, aber bei Grimm würden wir sie nicht suchen.

Ähnlich ist's mit dem Ausrufe: Wie ist das Kind schön statt: was ist das Kind so schön! Die Partikel so soll nicht etwa durch den Hauptton hervorgehoben werden, doch möchten wir sie auch mit all ihrer Bescheidenheit an dieser Stelle nicht missen. Im Französischen finden wir sie oft nicht übersetzt, z. B.: Ich habe so eine Ahnung = j'ai comme un pressentiment; ich möchte so etwas Dauerhaftes haben = je voudrais quelque chose de durable.[1] Was ist volkstümlicher, freierer

[1] Ebenso verdient die Grimmsche Form gleich den Vorzug vor sogleich. „Und der Wolf machte sich gleich daran" (Wolf u. Fuchs). „Sogleich" ist hier pedantisch. Wir sagen alle in der ungezwungenen Unterhaltung: nun wollen wir uns gleich an die Arbeit machen; ich komme gleich, um den unmittelbaren Anschluß an etwas Vorhergegangenes zu bezeichnen.

Gebrauch des Neutrums in adverbialer Form. Was zankst du mich aus! Was bist du mir böse! (Wolf und Fuchs.) Was hast du mich garstig angeführt!

Sneewittchen blickte den schönen Apfel lüstern an statt: Sneewittchen lusterte ihn an. Duden führt neben vielen andern alter- und volkstümlichen Verben auch anlüstern mit auf. Warum soll auch dieses Verbum auf den Aussterbeetat gesetzt werden? Im Gegenteil! Vergl. hierzu: abäschern, abbosseln, fackeln, gokeln, jechen, knaupeln, nesteln, webern u. v. a. „Wir krüppeln es nur von ferne, einer armseliger als der andere" (M. Claudius, Über das Gebet). „Und gossen und panschten und mengten und manschten" (Kopisch, Heinzelmännchen). „War schon der Wein geschönt und fein gemacht" (ebenda). „Linden und Buchweizen haben vorzüglich gehonigt". „Mit mancher Krone ward's bediademt" (A. v. Platen, Der Pilgrim vor St. Just u. v. a.). Lüben und Nacke setzen aber der Sache die Krone auf, indem sie schreiben: Sneewittchen lüsterte **der** schöne Apfel an! Vergl. „Die Königstochter sprach zu dem Schäfer, der dastand und die Schätze anlusterte" (Grimm, Die Springwurzel).

Sie legten es in eine Bahre statt: auf eine Bahre. Kaum glaublich! — Die Leiche liegt wohl im Sarge, aber auf der Bahre.

Sie ließen einen Sarg von Glas machen, daß man es recht sehen konnte statt: von allen Seiten. Diese Abänderung gefällt uns zwar so übel nicht, das Adverbium recht wird in der Volkssprache häufig in diesem Sinne angewendet, doch zu einer Änderung war deshalb noch keine dringende Veranlassung vorhanden.

Und von der Erschütterung fuhr der giftige Apfelgrütz[1] aus dem Hals statt: von dem Schüttern. Die Wörter auf ung haben zwar Wustmanns Zorn über alle Gebühr erregt; wir glauben aber, daß in diesem Falle auch leidenschaftslose Kritiker die reine Verbalform vorziehen werden.

Sie war eine schöne Frau statt: es war eine schöne Frau. Als wenn das vornehmer klänge! Ja, allerdings, etwa wie

[1] Lüben und Nacke schreiben dazu noch Apfelschnitz.

die Küchenfee zu ihrem Schatze sagt: ich habe Ihnen aber lange nicht gesehen.

Und zu ihrer Hochzeit ward alles mit großer Pracht und Herrlichkeit angeordnet statt: ihre Hochzeit ward angeordnet. Warum? Hochzeit, das Subjekt, tritt doch nun als Adverbialbestimmung zurück.

Ihr ward so angst, daß sie es nicht sagen konnte statt: daß sie sich nicht zu lassen wußte. Die Grimmsche Ausdrucksweise ist durchaus volkstümlich und bezeichnet hier einen viel höheren Grad der Verlegenheit und Angst. Auf keine Weise kann sich Sneewittchen helfen. Wenn sie es nicht hätte sagen können, so konnte sie sich ja noch auf eine andere Weise helfen, aber alles war vergeblich.[1]

Da mußte sie die feuerroten Schuhe anziehen, und dann tanzen, daß ihre Füße jämmerlich verbrannt wurden, und eher durfte sie nicht aufhören (falsche Vorstellung), als bis sie sich tot getanzt hatte, statt des viel einfacheren: Da mußte sie in die rotglühenden Schuhe treten und so lange tanzen, bis sie tot zur Erde fiel.

Sie dachte nicht anders, als wieder die Erste und Allerschönste zu sein statt: als sie wäre wieder die erste und allerschönste, und: So schenkt mir ihn denn, ich kann nicht leben, ohne Sneewittchen zu sehen statt: denn ich kann sonst (d. h. wenn das nicht so ist) nicht leben. Hier haben wir zwei ungeschickte, der Märchen- und Volkssprache zuwiderlaufende Konstruktionen mit dem Infinitiv: zu. Vergl. noch Lüben und Nacke: er kam in der Nacht, den guten Bissen abzuholen statt: und wollte ihn abholen (Grimm, Der alte Sultan).

Die Königin wurde blaß vor Zorn und Neid statt: gelb und grün. Gelb ist die Farbe des Neides und Hasses, grün weist hier hin auf die Farbe der Galle. Also ein widerliches Gemisch. Und warum übrigens alliterierende

---

[1] Vergl. aus Dornröschen: Der König wußte sich vor Freude nicht zu lassen. Nicht unmöglich, daß wir bald fassen dafür lesen, und mancher, der in einer alten Ausgabe lassen liest, dies für einen Druckfehler hält. Weigand zieht zu „lassen“ heran: „nun läßt der Hut erst schön“, Gellert, Fab. I, 8; „das läßt Wirkung“, Goethe XXXIII, 5 u. a.

Formen, die im Volke gang und gäbe sind, so mutwillig aufgeben?

Neid und Hochmut wuchsen und wurden so groß in ihr statt: sie wuchsen wie Unkraut in ihrem Herzen immer höher. Auch hier wird wieder leichtfertigerweise auf ein schönes Bild verzichtet. Das heißt aber, die Sprache vernüchtern, verblassen, verwässern! Grade das Bild vom Unkraute ist dem Kinde aus dem Evangelium her sehr geläufig.

Mir Lung' und Leber mitbringen statt: Lunge. Bloße Apostrophenjägerei, für die kein Verständnis mehr vorhanden ist. Ebenso: lief ihr das Blut all' zum Herzen statt: lief ihr alles Blut zum Herzen. Angreifbar ist auch: sieh' herum statt: sieh herum[1] (Grimm, Brot u. Salz segnet Gott).

Aber keines paßte für sie statt: keins. Wieder gegen die volkstümliche Ausdrucksweise und deshalb so belanglos nicht, wie's ausschaut. Lüben und Nacke schreiben sogar: „Da gab es ihm kein's" (Grimm, Die Sternthaler); auch kein's in Christoph Kolbheim von W. O. v. Horn.

Als es den Kamm gekauft hatte statt: als sie des Kaufs einig waren. Grimm denkt an ein Feilschen und Handeln; nimmer möchten wir annehmen, daß sich Sneewittchen so ohne weiteres entschieden hätte.

Du Ausbund von Schönheit, sprach das boshafte Weib fehlt z. B. in Lüben und Nacke ganz. Sollten die Kinder nicht auch für diesen Ausdruck zu gewinnen sein? Du bist ein wahrer Ausbund, hat doch wohl schon mancher Junge von seiner Mutter als Vorwurf hören müssen. Warum nicht auch ein Ausbund des Schönen sein?

Und machte da einen giftigen Apfel statt: giftigen, giftigen Apfel. Es ist kaum zu verstehen, warum die Wiederholung weggeblieben ist. Die Kinder können selbst aus ihrer Sprache eine Menge von solchen Beispielen anführen und fühlen sehr bald heraus, warum ein Satzteil wiederholt wird. „Die Glocke, Glocke tönt nicht mehr" (Goethe, Die w. Gl.).

[1] Das e der Befehlsform ist regelmäßig bei der schwachen, nicht aber bei der starken Zeitbiegung. Wecke ihn auf! Versalze die Suppe nicht! Mißhandle das Tier nicht! Aber: Geh schnell! Komm herunter! Lauf schnell! Bleib hier!

„Da legte sie ihre Hand auf sein Herz, fühlte wie es klopfte und klopfte“ (treffendes Beispiel aus Grimm, Marienkind). „Und als sie schon lange, lange gegangen waren“ (Grimm, Brüderchen u. Schwesterchen). „Ich fürchte, ich fürchte, ihr habt's da in der Hand“ (Grimm, Hans im Glücke). „Nach langen, langen Jahren kam wieder einmal ein Königssohn (Grimm, Dornröschen).

Es regte sich kein Atem mehr statt: es ging kein Atem mehr aus seinem Munde. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht, 1887, S. 103: „Die Arbeit ging? ging vorwärts? hat sie denn Beine? Die Schüler lachen; aber schon öffnete den Aufgeweckten die bloße Frage die Augen, sie sehen die Arbeit plötzlich mit Beinen und gehend, wie der Erste, der die Wendung brauchte, sie gesehen haben muß ...“ So ist's auch beim gehenden Atem.

Dornröschen.

Der König befiehlt, daß alle Spindeln abgeschafft werden sollen statt: verbrannt. So erfahren wir doch gleich aufs einfachste, wie das geschehen soll. Also ist der Ausdruck abgeschafft eine Abschwächung.

Das Fräulein blieb im Schlosse zurück statt: Mädchen. Eine Königstochter von 15 Jahren darf bei Todesstrafe nicht mehr schlechtweg Mädchen heißen. Vom Zeitgeist angekränkelt. Wer es nicht fühlt, wie schlecht Fräulein zu Dornröschen paßt, dem fehlt jedes Verständnis für die echte Märchensprache.

In dem Schlosse steckte ein gelber Schlüssel statt: verrosteter. Welche irrigen Vorstellungen können durch das Beiwort gelb erweckt werden! — Wie klar ist dagegen verrosteter Schlüssel! Da weiß doch jedes kleine Kind, was damit gemeint ist.[1]

Da trat die Zwölfte hervor, die noch einen Wunsch übrig

[1] In Loeber, Progr. Dillenburg 1881, S. 17, lesen wir aber doch zu unserer Verwunderung: „Man sollte kaum glauben, daß ein verrosteter Schlüssel etwas anziehendes hat, dagegen ein gelber Schlüssel von Messing weit mehr. Oder könnte wohl gelb hier abzuleiten sein von mittelhochdeutsch gelpf, cf. Iwein gelpfer rubin 625 u. d. Anm. Beneckes, so daß gelb hier den Rostglanz bezeichne?“

hatte statt: ihren Wunsch. Man spricht in der Geometrie von Dreiecken und ihren Winkeln und ihren Seiten, d. h. solchen, die gerade diesem und keinem andern Dreieck eigen sind. So ist's auch hier. Das war der ureigene Wunsch der Dreizehnten![1]

Der König hoffte, sein liebes Kind noch vor dem Ausspruche zu bewahren statt: vor dem Unglücke beweist doch nur, daß der König viel weiter sieht, daß er in dem Spruche der Dreizehnten ein Unglück wittert.

Der Koch zog den Küchenjungen an statt: in den Haaren.[2]

Denn die Dornen hielten sich gleichsam wie an Händen zusammen statt: denn sie hielten, als hätten sie Hände, fest zusammen. Diese Änderung ist zuerst von Wackernagel vorgenommen worden und verdient unseres Erachtens nach den Vorzug vor dem Original. Die Bedeutung der Präposition an als die des Berührens tritt hier zu Tage. Die Dornen sind so dicht, daß sie sich berühren, wie von Händen verschlungen.

---

[1] Ein Seitenstück hierzu bieten Ernst und Tews in ihrem deutschen Lesebuche für Mädchenschulen I, S. 79, wo es heißt: Die hatte jedermann lieb, am allerliebsten aber die Großmutter statt: ihre. Vergl. ferner: Die hat ihr Gewicht (Grimm, H. i. Gl.); sie fingen an, ihre Musik zu machen (Grimm, Die Br. Stadtm.). — In Försters Neuer Fibel steht als erstes Stück Rotkäppchen. Der Verfasser, der zugiebt, nach Grimm gearbeitet zu haben, beginnt: Es war einmal ein kleines Mädchen, das hatte jedermann lieb. Seine Großmutter hatte es am liebsten statt: „Die (die Dirne) hatte jedermann lieb, der sie nur ansah, am allerliebsten aber ihre Großmutter." Förster vereinfacht nicht, sondern verwirrt. Hat die Großmutter das Kind am liebsten, oder das Kind die Großmutter? — Bei Grimm entsteht kein Zweifel. So können wir uns auch mit dem Sätzchenstil Reins in seiner Bearbeitung Grimmscher Märchen durchaus nicht befreunden. Kinder sprechen nicht in abgehackten Sätzen; sie verbinden vielmehr gern, und daß dabei das Bindewort und eine Hauptrolle spielt, dürfen und wollen wir ihnen im ersten und zweiten Schuljahre nicht übel nehmen. Vergl. z. B. die unseres Erachtens mißglückte Darstellung: Der süße Brei von Grimm in Rein, Das 1. Schuljahr.

[2] Loeber (a. a. O.) S. 17: Dem weit kräftigeren „in" würde ich den Vorzug gegeben haben. Jeder Schüler wird leicht den Unterschied von „in den Haaren ziehen" und „an den Haaren ziehen" herausfühlen; oder sollte vielleicht in der modernen doch so zarten Zeit dieses Gefühl verloren sein?

In welchem ein wunderschönes Jungfräulein, Dornröschen genannt, schlafe statt: Königstochter. Muß es denn nun durchaus ein Fräulein sein! Befinden wir uns denn auf einem modernen Hausballe? — Warum nicht lieber gleich: gnädiges Fräulein?

Und die Magd zupfte das Huhn fertig statt: rupfte. Vielleicht ein Druckfehler, aber in einer 35. Auflage, die sich eine „verbesserte" nennt. (L. u. N., III.)[1]

Die Tauben hatten das Köpfchen unter die statt: unter den Flügel gesteckt. Eine schlafende Taube hat den Kopf unter einem Flügel stecken, nicht unter beiden. Anders wäre es schon, wenn es hieße: Die Tauben hatten die Köpfchen unter die Flügel gesteckt. Freilich wird so das Bild sofort verschwommen, man hat nicht mehr eine Taube im Auge. Weiter unten steht richtig: Die Tauben zogen das Köpfchen unter dem Flügel hervor.

Dornröschen sah ihn ganz freundlich an statt: freundlich. Daß der Zusatz „ganz" hier abschwächend, ja fast komisch wirkt, fühlt wohl jeder leicht heraus.

„Daß der König ein großes Fest veranstaltete;" statt: anstellte. Anstellen ist jetzt fast verdrängt durch „veranstalten", das doch augenscheinlich ihm seine Existenz zu verdanken hat. In derselben Weise gebraucht Uhland (Ludw. 228) „einen Fackeltanz anstellen," was ja auch viel anschaulicher ist, weil es den sinnlichen Hintergrund der Rede aufdeckt.

Der König ließ den Befehl ergehen statt: ausgehen. Stärker ist ausgehen als unser geläufigeres ergehen, und man sollte die Unterscheidung nicht aufgeben. Der Befehl ist vom Fürsten ausgegangen, aber an alle Unterthanen ergangen. Auch auf das Bildliche des Ausdrucks ist zu achten.

Die Pferde standen auf statt: stunden auf." Stunden wird zwar unserer Sprache nicht mehr zu erhalten sein, wenn auch „ich stünde" für „ich stände" entschieden gehalten werden

[1] Der 3. Band des Lesebuchwerks von Lüben und Nacke ist in der Wunderlichschen Schulpraxis 1894, Nr. 30/32 einer strengen Kritik unterworfen worden. Und mit Recht! Das ganze Werk hat eine Radikalkur durchzumachen, um mit den guten Lesebüchern unserer Zeit von neuem den Wettkampf aufnehmen zu können.

kann; vergl. ich ward — wir wurden — ich würde. Aber im Zusammenhange unseres Stückes hätte „sie stunden“ doch bleiben können, anstößig ist es nicht. Steht doch weiter unten unbedenklich „das Feuer erhub sich;“ auch das sehr charakteristische „Siegfried den Hammer wohl schwingen kunnt“ verdient hier herangezogen zu werden.

Aus verschiedenen Märchen.

Wäre mir denn ein besseres Schicksal zu teil geworden statt: besser? Hört man nicht alle Tage so sprechen, auch in guter Gesellschaft, wo alles Gezierte und Gespreizte gehaßt wird? Die regelmäßigen Biegungsendungen des attributiven Beiwortes ganz wegzulassen, ist dem Märchenerzähler ebenso erlaubt wie den Dichtern.

Zum guten Glück statt: zu gutem Glück. Was soll denn hier verbessert sein? Einem gefällt's so, dem Andern anders. Sage man doch den Schülern lieber, daß hier 2 Formen möglich und gleichberechtigt sind. Leute mit ganz feinem Sprachgefühl wenden vielleicht um des Rhythmus willen absichtlich bald die bald jene Form an.

Die Kohle zischte, als sie ins Wasser kam statt: wie. Wie ist hier zeitlich gebraucht = in demselben Augenblicke, zu der Zeit; vergl. Sanders, Handwörterbuch 1004. Und wie er winkt mit dem Finger (Schiller, Handschuh); und wie er erwacht in selger Lust, da spülen die Wasser ihm um die Brust (Goethe, Fischer). Mundardlich: Wie sie auf den Markt kamen, sahen sie sich alle Schönheiten an.

Über **berechtigte** Abänderungen an anderer Stelle.[1] Zum Schluß noch folgende treffliche Jugenderinnerung von Heinrich Seidel, die wir ihm mit stiller Wehmut nachfühlen:

„Es kam der Wind, der Sommerwind, der duftgetränkte, lose
Und blättert' um verschmitzt das Buch, allein
Es ließ mich nicht — im Zauberbann befangen
Phantastischer Gebilde — las ich fort.

[1] Vorstehende Quellenvergleiche sind ein kleines Bruchstück aus dem demnächst bei B. G. Teubner erscheinenden 2. Bande der Geschichte und Kritik der deutschen Schullesebücher des Verfassers, worauf wir schon jetzt aufmerksam machen.

Ich sah nur ihn, den tapfren Königssohn,
Ich sah nur sie, die strahlende Prinzessin,
Ich litt sie all', die unerhörten Leiden,
Ich kämpfte all' die fürchterlichen Kämpfe.
Es ließ mich nicht das Buch, bis ich's bezwungen.
Und wie im Traume ging ich dann einher
Und sah die Welt durch einen Nebelschleier
Und trug das Haupt voll lichter Phantasieen
Und heitrer Wunder. — Einmal nur, ach einmal,
So denk' ich oft, wenn müde und verdrossen
Mein Auge jetzt durch Bücherzeilen schweift,
Und all' die kleinen Teufel kritisch meckern,
Ach einmal noch möcht' so ich lesen können,
Wie damals in der gläub'gen Kinderzeit!"

V.

Rundschau.

Schulfragen aus Baden.

Von

J. Gutersohn, Professor in Lörrach (Baden).

1.

Wenn man über badische Schulverhältnisse Bericht erstatten will, so muß in erster Linie einem Gefühl des wärmsten Dankes Ausdruck gegeben werden gegenüber Regierung und Volksvertretung, welche in den letzten Jahren durch Gesetzesvorlagen und entsprechende, nunmehr bereits in Kraft getretene Beschlüsse die materielle Lage der Lehrer aller Stufen wesentlich verbessert, ja große Opfer nicht gescheut zu haben, um in dieser Hinsicht Baden an die Spitze aller Kulturstaaten zu stellen. In besonders günstiger Weise hat sich die Sache für den höheren Lehrerstand insofern gestaltet, als im Gegensatz zu andern deutschen Ländern, außer den verschiedenen Ansätzen für den Wohnungsgeldzuschuß, bezüglich Besoldung keinerlei Unterschied besteht zwischen größeren und kleineren, vollständigen (d. h. 7—9klassigen) und unvollständigen Schulen, zwischen Staats- und Gemeindeanstalten. Als ein großer Vorteil (nicht bloß in ökonomischer Beziehung, sondern mehr im Sinne der Standesinteressen im allgemeinen, der gesellschaftlichen Stellung

insbesondere) muß auch die allerdings schon vor längerer Zeit erfolgte günstige Lösung der Titelfrage erachtet werden; denn auch in dieser Hinsicht bestehen keine Unterschiede, keine Übergangsstufen, wie wohl sonst überall: sobald der junge Lehramtspraktikant fest angestellt wird, (was in letzter Zeit immer noch durchschnittlich 6—8 Jahre nach dem Staatsexamen stattgefunden) wird er ohne weiteres — auch wenn er nur an eine kleine 4—5 klassige „höhere Bürgerschule" kommt — „etatmäßiger" Professor, dessen Anfangsgehalt 2000 Mk. beträgt, welcher dann nach zwei und später alle drei Jahre um 500 Mk. bis zu einem Maximum von 5000 Mk. steigt, wozu also noch ein Wohnungsgeld von jährlich 280 (in Kleinstädten) bis 620 Mk. kommt. Es sind das Ansätze, die sich sehen lassen dürfen und die hier mitgeteilt werden, um zu zeigen einerseits, daß die höhere Lehrerschaft Badens alle Ursache zur vollen Zufriedenheit in dieser „Lebensfrage" hat, anderseits aber auch, um zur Nachahmung anzuspornen, wo dies nötig sein sollte.

Wenn wir nach dieser kurzen Notiz über die äußeren Verhältnisse uns mehr den inneren Schulfragen zuwenden, so ist es aus verschiedenen Gründen nötig, sich dabei auf das höhere Unterrichtswesen zu beschränken. Der unbefangene Beobachter wird sich des Eindruckes nicht erwehren können, daß in Fachkreisen bezüglich der großen allgemeinen und wichtigen Fragen eine ganz außerordentliche Ruhe und Stille herrscht, die in seltsamem Gegensatz steht zu der starken Erregung und Bewegung, welche einige Zeit wegen der Besoldungsangelegenheit hervortrat. Um so erfreulicher war es, daß in den Landtagsverhandlungen des vergangenen Frühjahrs eine ziemlich lebhafte Erörterung dieser Fragen stattfand, in welcher die Sache einer mäßigen, besonnenen Schulreform ebenso geschickt als nachdrücklich vertreten wurde. Gewiß darf es als die Überzeugung wohl der Mehrzahl unter den Gebildeten ausgesprochen werden, daß die Grundlagen und die allgemeine Richtung unseres höheren Unterrichts, wie ihn das Gymnasium gewährt, als gute und erprobte anerkannt werden. Nicht minder aber wird man sich auch mehr und mehr bewußt, daß damit nicht ein starres, schroffes Festhalten an allen Einzelheiten des Lehrplans und der Stundenverteilung verbunden zu sein braucht, daß in Wirklich-

keit durch einige unbedeutende Verschiebungen und Änderungen im Lehrplan vielfach gehegten Wünschen und wohlbegründeten Forderungen der Zeit mit Leichtigkeit entsprochen werden könnte, sofern es nur nicht am guten Willen fehlte. Eine etwas entgegenkommende Haltung der Unterrichtsbehörde gegenüber den Ansichten der gebildeten Laienwelt, wie sie von angesehener Seite sowohl in der ersten, als in der zweiten Kammer dargelegt worden sind, könnte ohne Zweifel nach langem Stillstand endlich wieder einmal zu einem kleinen Fortschritt in unserm höheren Bildungswesen führen; es wäre wahrlich nicht mehr überstürzt oder verfrüht.

Wie richtig und berechtigt in diesem Falle die von einigen der Volksvertreter geäußerten Ansichten waren, ergiebt sich für ein selbständiges, hinlänglich gereiftes Urteil schon aus der bloßen Darlegung der vorgebrachten Wünsche. Vor allem ist von mehreren Seiten mit Entschiedenheit betont worden, daß das moderne und das nationale Element im Lehrplan stärker Berücksichtigung und Pflege finden sollte. — Was zunächst den deutschen Unterricht betrifft, so ist es eine unbestreitbare Thatsache, daß die geringe Stundenzahl desselben längst von einer großen Zahl einsichtiger und vorurteilsfreier Gymnasiallehrer selbst bemängelt und bedauert worden ist. Der früher von dem Gelehrten Jakob Grimm eingenommene Standpunkt gilt bekanntlich bei allen fachkundigen Kreisen als veraltet und unhaltbar; die alltägliche Erfahrung lehrt, wie sehr eine gewisse, d. h. in rechten Grenzen gehaltene Belehrung und Ausbildung der Schüler in der deutschen Grammatik unentbehrlich ist, obgleich dies leider immer noch nicht überall eingesehen wird. In fünf Klassen (Quarta bis mit Obersekunda) hat aber dieses Fach im jetzigen Lehrplan nur zwei Stunden. — Gewiß ist ja richtig, daß alle Lehrgegenstände an der Ausbildung im Deutschen mitwirken können, sofern nämlich in der That von allen Lehrern zielbewußt darauf hingearbeitet wird, was aber leider noch lange nicht allgemein der Fall ist. Unzweifelhaft bleibt ferner, daß manche der Zöglinge, welche das Gymnasium ganz durchmachen, sich eine anerkennenswerte Gewandtheit und Sicherheit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck oder Gebrauch der Muttersprache erworben haben. Nicht

minder beweisen aber auch jedes Jahr zahlreiche Probe- und Prüfungsarbeiten aller Art und aller Stufen, daß in dieser Hinsicht noch vieles zu wünschen übrig bleibt.

Der Hauptgrund jedoch, warum in den mittleren Klassen eine mäßige Vermehrung der deutschen Stunden außerordentlich wohlthätig wirken würde, das ist der Umstand, daß immer sehr viele Schüler vorhanden sind, die am Schluß der Untersekunda mit dem Freiwilligenschein austreten; da dies nun nach der bisherigen Statistik nahezu 80 Prozent sind, so ist wohl einige Berücksichtigung derselben gerechtfertigt, und dies um so mehr, als sie leicht möglich ist ohne jede Schädigung der andern. Es ist auch für den Laien begreiflich, wie zerstückelt und oft gestört die Arbeit in den Fächern mit nur zwei Wochenstunden ist, so daß ein etwas größerer Lehrstoff nur bewältigt werden kann, wenn fast keine schriftlichen Arbeiten zu machen sind. Nun sollte aber gerade in diesen Klassen wegen der früher austretenden und ins praktische Leben übergehenden Schüler der Aufsatz etwas eingehendere Pflege finden; urteilsfähige Eltern können selbst am besten wissen, wie mangelhaft der schriftliche deutsche Ausdruck auf dieser Stufe oft noch sich zeigt.

Es ist indes auch durchaus begreiflich und darf den Lehrern keine Schuld beigemessen werden, wenn bei den großen Klassen, wie wir sie in der mittleren Stufe ganz allgemein haben, in nur zwei Wochenstunden das wünschenswerte Ziel nicht erreicht werden kann. Woher sollte denn die Zeit genommen werden, um eine hinreichende Zahl von Aufsätzen vorzubereiten und anfertigen zu lassen, namentlich aber, um bei 40—50 Schülern deren Korrektur — und damit die Arbeit überhaupt — in rechter Weise nutzbar zu machen? Wer nicht sich selbst und andere betrügen will, muß sagen, daß dies einfach unmöglich ist. Es ist ja dies eben nicht die einzige Aufgabe, die der deutsche Unterricht hat; dieselbe ist überhaupt so groß, daß sie lange nicht von allen Lehrern (weil auf der Hochschule jede Anleitung dafür fehlt) voll und richtig erfaßt wird: sonst könnte es nicht noch einzelne darunter geben, welche sich berufen erachten, diesen natürlichsten aller Wünsche mit allen möglichen Scheingründen zu bekämpfen. Man braucht für den Fachmann nur daran zu erinnern, was von jeher und bis heute

gerade die berufensten Vertreter dieses Lehrgegenstandes als Ziel aufgestellt, welche Forderungen bezüglich Stundenzahl sie geltend gemacht haben. Dieses Fach vor allem ist es, wo bei rechter Behandlung Selbstthätigkeit und Unabhängigkeit des Denkens gepflegt werden können, wo die Gemütsbildung mehr als irgendwo zu ihrem Rechte kommen kann — und beides ist wahrhaft in unserer Zeit dringend nötig.

Es zeugt also von tiefem Blick und vollem Verständnis, wenn die neuen preußischen Lehrpläne den folgenden allgemeinen Satz voranstellen: „Der Unterricht im Deutschen ist neben dem in der Religion und der Geschichte der ethisch bedeutsamste in dem Organismus unserer höheren Schulen. Die demselben gestellte Aufgabe ist eine außerordentlich schwierige und kann nur von demjenigen Lehrer voll gelöst werden, welcher, gestützt auf tieferes Verständnis unserer Sprache und deren Geschichte, getragen von Begeisterung für die Schätze unserer Litteratur und erfüllt von patriotischem Sinn, die empfänglichen Herzen unserer Jugend für deutsche Sprache, deutsches Volkstum und deutsche Geistesgröße zu erwärmen versucht.“ In richtiger Einsicht ferner, daß es mit der mäßigen Vermehrung der Stundenzahl (von früher 21, wie jetzt noch bei uns, auf 26 in allen Klassen zusammen) noch nicht gethan ist, wird in jenen Lehrplänen auch ausdrücklich betont, daß für die Pflege des mündlichen Ausdrucks in allen Fächern und auf allen Stufen Sorge zu tragen sei. Aus dem gleichen Grunde werden endlich regelmäßige schriftliche Übersetzungen aus den Fremdsprachen in das Deutsche, sowie schriftliche Klassenarbeiten und Wiederholungsaufgaben in den meisten übrigen Fächern angeordnet. Wer die praktischen Verhältnisse und Bedürfnisse näher kennt, wird auch diese Neuerung zu schätzen wissen: mancher Lehrer, der gewohnt ist, sich auf die mündliche Antwort des Schülers zu verlassen, würde staunen, was für trauriges, unverstandenes Zeug zutage käme, wenn der Schüler schwierigere Übersetzungen ins Deutsche, oder sonstige Bearbeitungen frei und unabhängig schriftlich liefern müßte.

In diesem Punkte, wie in so vielen anderen Beziehungen, bedeuten somit die neuen preußischen Lehrpläne einen großen und richtigen Fortschritt und es ist begreiflich, daß mehr und

mehr von den verschiedensten Seiten, soweit eben unbefangenes Urteil vorhanden ist, eingesehen und gemeldet wird, wie sie ihre Probe gut und siegreich bestehen: schon sind ja selbst unter den Philologen jene Stimmen ganz vereinzelt, welche den Verlust der 15 Stunden Latein für den Gymnasialunterricht schwer bedauern oder thatenlos beklagen (für das Realgymnasium sind in dieser Hinsicht für Preußen andere Verhältnisse). — Um vollständig zu sein und damit auch zu zeigen, in welcher Richtung für uns die Bahn des Fortschrittes liegen würde, sei noch erwähnt, daß in der genannten Neuordnung ferner für die oberen Klassen „vorbereitete, kurze freie Vorträge über Gelesenes oder Gehörtes in regelmäßigen Zwischenräumen" gefordert worden; es ist ebenso natürlich und sachgemäß, als für den Schüler im höchsten Grade anregend und erfreulich, ja geradezu oft herzerquickend (das weiß, wer es selbst erfahren), daß als Thema hiefür besonders Leben und Werke unserer großen deutschen Dichter bezeichnet sind. Bei einer solchen Behandlung dieses so interessanten Stoffes wird allerdings die Selbstthätigkeit und Selbständigkeit des Schülers besser gefördert, als wenn er nur akademische Vorträge seines Lehrers darüber nachzuschreiben und später mit Ja- und Neinantworten oder durch nackte Namensangaben über deren Inhalt zu berichten hat. Wer aber wollte gesunden Sinnes bezweifeln, daß in unserer Zeit die Pflege des freien Vortrages eine äußerst wichtige Aufgabe der höheren Schule bleibt, und daß die darin erworbene Fertigkeit und Gewandtheit für die Schüler vom höchsten Wert ist!

Im Sinne einer bessern Berücksichtigung des modernen Elementes ist ferner von mehreren Seiten eine stärkere Pflege, ein etwas ausgedehnterer Betrieb des neusprachlichen Unterrichts gefordert worden: es darf dies im „Zeitalter des Verkehrs" in der That als ein durchaus begründeter, höchst gerechtfertigter Wunsch bezeichnet werden. Dies ist nun der Punkt, wo allerdings nicht der preußische, sondern der neue hessische Lehrplan zum Muster genommen werden sollte; es dürfte darin für das Französische die richtige Grenze mit einer Gesamtstundenzahl von 23 (gegen Preußen 19 und Baden jetzt mit 20) gefunden sein. Die Fachmänner würden gewiß, wie

bereits von zuständiger Seite ausgesprochen worden (vgl. Verhandlungen am Neuphilologentag zu Karlsruhe), in richtiger Würdigung aller Verhältnisse sich damit zufrieden geben; sie wüßten diesen kleinen Zusatz an Stunden ebensogut zu schätzen, als nutzbringend zu verwenden. Freilich wäre es nicht minder wünschenswert, wenn sich auch für die zweite neuere Sprache, bei uns das Englische, noch etwas mehr Raum oder Zeit finden ließe, so daß die Schüler ohne zu starke Belastung wenigstens 2 bis 3 Jahre lang einen wöchentlich zweistündigen Unterrichtskurs durchmachen könnten.

In der Forderung einer Verstärkung des deutschen und des neusprachlichen Unterrichts sind die beiden Punkte erwähnt, wo einige der Mitglieder unseres Landtages mit richtigem Blicke für eine gute Sache eingetreten sind, und dadurch gewiß auch den Dank freier denkender Schulmänner sich erworben haben. Bezüglich Mathematik und Naturwissenschaften herrscht auch in Laienkreisen das Gefühl vor, daß diese beiden Fachgruppen zusammen hinlänglich mit Schulstunden bedacht sind; auch die neue Lehrordnung für Preußen hat darin keinen Wechsel gebracht. Wenn irgend was zu ändern wäre, so dürfte vielleicht der erstere dieser beiden Lehrgegenstände noch die eine oder andere Stunde an den letzteren abgeben; doch muß es wohl den Fachlehrern überlassen werden, die Sache innerhalb dieser fest gezogenen Grenzen nach ihrem Sinne zu ordnen.

2.

Wenn es sich um eine Verstärkung des modernen und des nationalen Elements handelt, so ist außer dem Deutschen namentlich die Geschichte von großer Bedeutung. Auch hier hat die neue preußische Lehrordnung einen kräftigen Schritt im Sinne einer volkstümlichen, zeitgemäßen Ausgestaltung des höheren Unterrichtswesens dadurch gethan, daß der neueren und neuesten Zeit ein bedeutend größerer Raum zugestanden wurde, was abermals in besonderem Maße für jene zahlreichen Schüler von Vorteil ist, welche vor Beendigung des ganzen Schulkursus mit dem Freiwilligenzeugnis austreten. Wenn man bedenkt, daß der junge Gymnasiast in den 13—15 altsprachlichen Lehrstunden sich fortwährend in der Gedankenwelt des klassischen Altertums

bewegt, durch einen entsprechend ausgewählten Lese- und Übersetzungsstoff die Geschichte dieses Zeitraums mit all ihren Einzelheiten aus den Quellen selbst schöpfen und studieren kann, ferner durch die häusliche Vorbereitung für diese Fächer wieder täglich eine oder mehrere Stunden lang im gleichen geistigen Dunstkreis schwebt, so begreift man, daß die oben gestellte Forderung einer bessern Berücksichtigung der Neuzeit mehr und mehr allgemeine Zustimmung findet. Besonders bemerkenswert ist in dieser Hinsicht, daß an der letzten Geschichtsforscherversammlung auf Antrag des bekannten Kölner Gymnasialdirektors O. Jäger die folgende These angenommen wurde:

„Auf der obersten Stufe des Gymnasialunterrichts muß im systematischen Betriebe die alte Geschichte hinter der neueren, insbesondere der deutschen, zurücktreten, der hier die planmäßigen Stunden der Hauptsache nach zu widmen sind; die vertiefende Betrachtung der alten Geschichte ist im wesentlichen der Klassikerlektüre zuzuweisen."

Bei den Verhandlungen der badischen Kammern traten erfreulicherweise auch in diesem Punkte mehrere Stimmen — und darunter recht einflußreiche — für die Sache des Fortschrittes ein; daneben wurden allerdings auch wieder — und zwar sogar von politisch freisinnigen Abgeordneten — die alten Schlagwörter der „Zunftphilologen" vorgeführt. Da wird bekanntlich vor allem den gläubigen Zuhörern weis gemacht, die Verhältnisse des Altertums seien einfacher, daher dem jugendlichen Verständnis leichter und naheliegender. Es wäre dies vielleicht zutreffend, wenn es bei der elementaren Behandlung verbleiben könnte, wie sie beim ersten geschichtlichen Kursus der Unterklassen stattfinden mag. Man schaue sich aber einmal irgend eines der für den zweijährigen Oberkurs der alten Geschichte gebräuchlichen Lehrbücher an, man prüfe und erwäge die zahllosen Namen und Einzelheiten der politischen, Kriegs-, Verfassungs-, Kultur- und Litteraturgeschichte, deren Erlernung vom Schüler gefordert wird, und man wird ohne Zweifel zur Einsicht kommen, daß jene Behauptung von der größeren Einfachheit ꝛc. nur als eine wertlose Ausrede oder eine Selbsttäuschung bezeichnet zu werden verdient.

Nicht minder haltlos und unbegründet ist der andere Einwurf, welcher die eingehendere Behandlung der neueren Geschichte darum nicht für wünschenswert erachtet, weil dadurch das „Parteileben, die Parteipolitik" in die Schule hineingetragen werden könnte. Es ist im Grunde geradezu eine Beleidigung des höheren Lehrerstandes, wenn man ihm nicht einmal die Fähigkeit oder Unbefangenheit des Urteils zutraut, eine rein sachliche Darstellung der wichtigen Ereignisse, Begebenheiten und staatlichen Veränderungen bis auf die Gegenwart hin geben zu können und so dem Schüler das Verständnis seiner eigenen Zeit zu erschließen: denn wenn auch von „zünftiger" Seite noch hundertmal behauptet wird, letzteres ergebe sich vor allem aus der Kenntnis der griechischen und römischen Geschichte, so bleibt doch wahr, daß der genaue Einblick in die historische Entwickelung aller Kulturstaaten während der letzten hundert Jahre für Geist und Leben der höheren Schuljugend unendlich wichtiger und bedeutungsvoller ist. Man werfe doch nur einen Blick in die besseren der vielen Geschichtsbücher, welche in Preußen seit Einführung der neuen Lehrpläne entstanden sind, und man wird sich überzeugen, daß eine durchaus objektive Behandlung nicht nur der neuesten Geschichte, sondern auch der politischen und sozialen Bewegungen, sowie der betreffenden Gesetzgebung unserer Zeit ganz wohl möglich ist; andrerseits aber hat ja Quidde's Caligula bis zur vollen Klarheit bewiesen, daß derjenige Lehrer, welcher seinen Geschichtsunterricht tendenziös und parteiisch gestalten will, auch im Altertum (wie überhaupt immer) Gelegenheit dazu findet.

Nun ist allerdings s. Z. von einem Fachmann in der Tagespresse dargelegt worden, wie viele und schöne Dinge unsere Gymnasiasten auch über die Geschichte der modernen Zeit lernten, ja daß sogar dem Altertum eigentlich nur drei Jahre, dem Mittelalter und der Neuzeit zusammen aber vier Jahre gewidmet seien. Es ist schon angedeutet worden, wie sehr ersterer Zeitraum auch sonst den Löwenanteil in jeder Hinsicht im höheren Unterricht hat; bei der genannten Verteilung ist es aber zweifellos auch für das in Frage stehende Fach der Fall. Eine Änderung wäre, wie das schon sogar in der badischen Direktorenkonferenz eingesehen und zugestanden worden ist, aber-

mals ganz besonders wegen der zahlreichen Schüler nötig, die am Schluß der Untersekunda austreten. Während bei uns in dieser Klasse noch in aller Ausführlichkeit die griechische Geschichte zum zweiten Mal zur Behandlung kommt, also eben der Oberkurs dieses Faches angefangen wird, ist in Preußen dieses Jahr der Neuzeit gewidmet und auf diese Weise ein schöner und guter Abschluß für den Unterkurs gefunden: es ist für den unbefangen Urteilenden ganz außer Frage, daß dies die allein richtige Anordnung und Verteilung des geschichtlichen Lehrstoffes ist. Jeder einsichtige Gymnasiallehrer weiß, daß jetzt die deutsche Geschichte auf der Unterstufe nicht mit der ihr gebührenden Sorgfalt und Genauigkeit durchgenommen und ordentlich wiederholt werden kann.

Überblicken wir nun die in Vorschlag gebrachten, bei den Beratungen des badischen Landtages von verschiedenen Seiten gewünschten oder empfohlenen Änderungen im Gymnasiallehrplan — von eigentlichen Reformen ist ja wohl in dieser Ausdehnung nicht zu sprechen —, so würde es sich im Grunde nur darum handeln, einige Stunden zu gewinnen für eine mäßige Verstärkung des deutschen und des neusprachlichen Unterrichts. Wo dieselben hergenommen werden sollen, das ist eine Frage, zu deren Lösung abermals Preußen mit leuchtendem Beispiel, wenigstens für Deutschland im engern Sinne, vorangegangen. Dasjenige Fach verdient es selbstverständlich in kräftiger Weise beschnitten zu werden, das sich leider seit Jahrhunderten ganz ungebührlich breit gemacht und von jeher einen kostbaren Teil der Jugendzeit für sich in Beschlag genommen hat: es ist das Lateinische, und zwar aus dem einfachen Grunde, weil hier die Stundenzahl vermindert werden kann, ohne daß die Sache selbst Not leidet, ohne daß das Endziel für diesen Lehrgegenstand herabgesetzt würde. Es kann für den denkenden Pädagogen gar kein Zweifel sein, daß zwei Stunden im Tag für einen so schwierigen Stoff, wie es diese Sprache für die Anfänger ist, schon an und für sich eine geistige Überbürdung bedeuten, so daß ein Teil der Zeit ohne weiteres nutzlos verloren ist, oder wenigstens den Lehrer zu einem allzu gemächlich behaglichen Lehrverfahren verleitet. Wenn man bedenkt, was für Leistungen trotz der geringen Stundenzahl

des Französischen gerade in diesem Fache jetzt an allen Schulen verlangt werden — und es dürfte diese Sprache nicht viel leichter zu erlernen sein, als das Lateinische —, so muß man zur Ansicht kommen, daß mit diesen acht oder neun Wochenstunden, wie sie letztere Sprache bei uns jetzt noch in sieben Klassen hat, irgend eine unverantwortliche Zeitverschwendung verbunden ist.

Zum Glücke ist nun dies weder eine kühne Hypothese, noch auch sonst eine in der Luft schwebende Behauptung. In den beiden Ländern, die in wahrem Sinne auch deutsches Gebiet sind, also in Österreich und in der Schweiz, ist das Lateinische seit Jahrzehnten im Gymnasiallehrplan mit einer Gesamtstundenzahl von 45—50 Wochenstunden bedacht, in Preußen nach der Neuordnung noch mit 62, bei uns aber mit 72. Es wäre nun der Mühe wert, zu untersuchen, ob wirklich die Ergebnisse des betreffenden Unterrichts im obigen Verhältnis, d. h. der Stundenzahl entsprechend, geringer wären: die Wahrheit aber ist, daß in jenen beiden außerdeutschen Ländern weder die Philologie, noch andere Wissenschaften irgend zurückgegangen sind, daß besonders in Österreich außerordentlich tüchtige Schulmänner gerade in den altklassischen Sprachen eine große Anzahl der trefflichsten Schulbücher geliefert haben, und überhaupt sich als unsern Altphilologen vollkommen ebenbürtig beweisen. Diesen Eindruck hat besonders auch die letzte Philologenversammlung in Wien bestätigt, wo sich allerdings die Teilnehmer aus Deutschland, welche mit tönenden Redensarten gegen jede Verkürzung der altklassischen Sprachen auftraten, wohl gehütet haben, obiger Thatsache, die selbstverständlich von größter Wichtigkeit ist, auch nur mit einem Worte zu gedenken.

Übrigens brauchte man hier in Baden gar nicht so weit zu gehen, um den Beweis dafür zu finden, daß das Lateinische eine bedeutende Verminderung der Stundenzahl ohne jeden Schaden ertragen kann. Bekanntlich besteht in Karlsruhe seit Herbst des vorletzten Jahres ein Mädchengymnasium, dessen unterste Klasse ungefähr der Untertertia unserer Gelehrtenschulen entsprechen soll, im Lateinischen jedoch die schwierige Aufgabe hat, den Lehrstoff der unteren drei Jahreskurse (mit zusammen 26 Wochenstunden) nachzuholen. Es geschieht dies allerdings nach einer Methode, die auf das Französische aufbaut. Zu

diesem Zwecke wird das Lehrbuch des Dr. F. Haag benützt, welches eigentlich für die im Sinne der Einheitsschule organisierten Gymnasien des schweizerischen Kantons Bern bestimmt ist. Da aber die Vorbildung der Mädchen sehr verschieden und deren französische Kenntnisse oft sehr unsicher sind, so fehlt es an dem gemeinsamen festen Untergrunde, welchen natürlich die bernischen Gymnasiasten haben. Dennoch konnte schon am Schluß des zweiten Tertials (um Ostern 1894) von maßgebender Seite in den „Südwestd. Schulblättern" folgender Bericht veröffentlicht werden: „Deklinationen und Konjugationen sitzen fest, das Verstehen von Acc. c. Inf. und Abl. abs. ist den Schülerinnen geläufig, ohne daß sie jemals über diese Erscheinungen Regeln gelernt hätten, und selbst schwierigere Fälle von Oratio obliqua werden unter Anleitung des Lehrers von den Mädchen mit ziemlicher Selbständigkeit gelöst. In Caesar, Bell. Gall. wurde gelesen I, 1 und IV, 1—14; von Haags Lehrbuch wurden Kap. 1—34 durchgenommen." Dazu ist zu bemerken, daß für diese Sprache nur 6 wöchentliche Stunden angesetzt sind; das Schuljahr zu 40 Wochen angenommen, ist also hier in ca. 180 Stunden (2 Trimester) ungefähr das erreicht, wozu das badische Gymnasium etwa 1040 Schulstunden (2 Klassen mit 9 und 1 Klasse mit 8 per Woche) verwendet.

Zugegeben nun, das Französische sei immerhin eine gewisse Hilfe, die lateinischen Kenntnisse der Mädchen seien ferner noch nicht so gefestigt, wie bei einem Untertertianer, so bleibt dennoch der Unterschied in der Zeit (Verhältnis 1 : 6) ein so gewaltiger, daß doch auch wieder, zusammengenommen mit den Erfahrungen der genannten Länder, die Richtigkeit der Behauptung bestätigt wird, von welcher hier ausgegangen wurde, es sei nämlich mit dem bisherigen Lateinunterricht (und seinen 8—9 Wochenstunden während 7 Jahren) eine unverantwortliche Zeitverschwendung verbunden. Gegenüber der Hartnäckigkeit aber, mit welcher von den Karlsruher Altphilologen immer die Unfehlbarkeit der jetzigen Lehrplaneinrichtungen betont und jeder der dieselbe bezweifelt, nahezu in Acht und Bann erklärt wird, wollen wir für diesmal die Erörterung mit dem Hinweise abschließen, daß auch in Bayern nach den neuern Verfügungen dem Latein in allen Klassen zusammen noch 66, in Hessen aber 68 wöchentliche

Stunden zugewiesen sind; von letzterem Lande wird ausdrücklich berichtet, daß die Beschlüsse über die Lehrplanangelegenheit (also auch die Verminderung der Lateinstunden betreffend) von der Direktorenkonferenz einstimmig oder mit großer Mehrheit gefaßt worden seien. Hierzulande aber hört man immer noch andächtig und gläubig jenen Sprüchen zu, welche vom „Zerfall und Untergang der Studien" reden, wenn das Lateinische auch nur um eine Stunde gekürzt würde! —

VI.

Totenschau. Jahr 1894.

Januar.

1. Am 1 Januar starb in Stuttgart Prälat von Merz im Alter von 77 Jahren. Bis Mitte des vorigen Monats war er noch in gewohnter geistiger Frische in seinem Berufe thätig gewesen, da ergriff ihn eine Lungenentzündung, der er erlag. Ein an Arbeit, aber auch an Anerkennung reiches Leben hat seinen Abschluß gefunden. Der Prälat Dr. von Merz war der eigentliche Leiter des evangelischen Volksschulwesens in Württemberg. Im Jahre 1869 trat er als Rat hauptsächlich zur Besorgung von Schulsachen in das evangelische Konsistorium ein, zugleich war er Mitglied der Kommissionen für gewerbliche und landwirtschaftliche Fortbildungsschulen. Auch gehörte er von 1873 an mit Sitz und Stimme der Abgeordnetenkammer an. Den Volksschulverein, dessen Vorsitzender er jahrzehntelang war und der mit seinen etwa 300 Mitgliedern zu $^2/_3$ aus Geistlichen und $^1/_3$ aus Lehrern bestand, ließ er in den letzten Jahren selig schlummern. Prälat von Merz war ein Mann von großer geistiger Begabung und reichem Wissen, namentlich auf dem Gebiet der Kirchen- und Kunstgeschichte, auf dem er auch als Schriftsteller vielfach thätig war, gewandt, beweglich und schlagfertig in Wort und Schrift offen und rückhaltlos in der Aussprache seiner Ansichten. Diese rückhaltlose, um nicht zu sagen rücksichtslose, Aussprache hatte vor allen der Lehrerstand von ihm zu erfahren; doch kann und muß zugegeben werden, daß Merz in den letzten Jahren wieder gut zu machen suchte, was er früher mit Urteilen über den ganzen Stand gefehlt hatte. Er war ein eifriger Förderer der fachmännischen, vom geistlichen Amte losgelösten Schulaufsicht.

2. Am 15. Januar starb nach kurzem, aber schweren Leiden der Geh. Regierungsrat, Schul- und Konsistorialrat Eismann. Julius Eismann wurde geboren zu Brieg am 28. April 1838, besuchte das dortige Königliche Gymnasium und studierte in Breslau evangelische Theologie. Im Jahre 1861 legte er in Breslau die Prüfung pro venia concionandi und im gleichen Jahre das Rektorexamen ab und bestand im Jahre 1862 das Examen pro ministerio. Von 1862 bis 1863 war er Seminarlehrer in Bunzlau, von 1863 bis 1865 Oberlehrer am Lehrerseminar in Kreuzburg O.-S. und zugleich Prediger der dortigen deutschen Gemeinde, von 1866 bis 1869 Seminardirektor in Kyritz (Ostpriegnitz) von 1869 bis 1873 Seminardirektor in Eckernförde. Im Jahre 1873 wurde Eismann zum Schul- und Konsistorialrat ernannt und der Königlichen Regierung zu Potsdam, Abteilung für Kirchen- und Schulwesen zugeteilt. Im Jahre 1881 wurde er zum Regierungsrat ernannt und Ostern 1886 in gleicher Eigenschaft als Mitglied der Königlichen Regierung und des Königlichen Provinzialschulkollegiums nach Breslau versetzt. Im Jahre 1892 wurde ihm der Charakter als Geheimer Regierungsrat verliehen. Litterarisch ist Eismann durch Veröffentlichung zahlreicher Aufsätze in philosophischen, theologischen und pädagogischen Zeitschriften thätig gewesen. Lehrbücher und größere pädagogische Werke hat er nicht verfaßt.

3. Am Freitag, den 12. Januar starb nach längerem Kränkeln der langjährige Vorsitzende des Oldenburgischen Landeslehrervereins, Hauptlehrer a. D. Hermann Lahrßen in Oldenburg. „Der Verein hat in dem Verewigten einen zuverlässigen und treuen Leiter verloren, der allezeit mit regem Interesse und Aufbietung aller Kraft das Wohl der Schule und des Lehrerstandes förderte."

Februar.

4. Am 13. Februar verschied der Direktor der Erziehungsanstalt am Urban, Christian Ramme, ein Schüler Diesterwegs. Er wirkte ein Jahrzehnt hindurch an der französischen Knabenschule in der Kaiserstraße, bevor er am 1. Mai 1864 das Amt eines Inspektors an der neu errichteten Erziehungsanstalt für verwahrloste Kinder übernahm. Im Mai 1889 beging Herr Ramme sein 25jähriges Jubiläum als Inspektor dieser Anstalt, worauf er zum Direktor ernannt wurde. Mit großem pädagogischen Geschick und Erfolg hat er der Anstalt vorgestanden.

5. Am 20. Februar verschied der Senior und Superior des Benediktinerstiftes Michaelbeuern, P. Heinrich Schwarz, Ehrenmitglied des Salzburger Landeslehrervereins.

6. Am 17. Februar ist in seinem 70. Lebensjahre Schulrat Prof. Josef Grandauer, bekannt durch seine Zeichenwerke, in Prag gestorben.

7. Am 25. Februar starb infolge Herzschlages plötzlich der Bürgermeister der Reichshaupt- und Residenzstadt Wien, Dr. Joh. N. Prix, Vorsitzender des k. k. Bezirksschulrates, ein echt deutscher Mann von hohen Geistesgaben und unbeugsamem Charakter. Man nannte ihn mit Vorliebe den „eisernen Bürgermeister“. Die Neuschule verteidigte er stets mit dankenswerter Energie gegen reaktionäre Anstürme.

8. Am 25. Februar ist in Wien Herr Bez.-Lehrer Franz Xav. Jäger plötzlich verschieden. Derselbe ist in Lehrerkreisen besonders bekannt geworden durch sein im Verlage der Manzschen Hofbuchhandlung erschienenes Werk über die Methode der Steilschrift, sowie durch die seinen Namen tragenden und nach seinen Angaben hergestellten Steilschriftfedern.

März.

9. Am 7. März, um 10 Uhr vormittags, verschied bei Ausübung seiner Amtsthätigkeit Herr Oberlehrer Heinrich Holfeld, Leiter der deutschen Volksschule in Kladno, infolge eines Schlaganfalles. Der zu früh Verblichene stand im 54. Lebensjahre.

10. Am 12. März starb in Wien der bekannte vaterländische Dichter und Schriftsteller Ludwig August Frankl im Alter von 83 Jahren.

11. Am 13. März ist in Prag Bürgerschullehrer Ludwig Füßl, seinerzeit auch Obmann des deutschen Sängerbundes in Böhmen, gestorben. Er stand im 50. Lebensjahre.

April.

12. Am 14. April starb in Lübeck Wilhelm Deiß, Pastor der evangelisch-reformierten Gemeinde in Lübeck, hervorragender Prediger, eifriger Förderer der evangelischen Mission unter den Heiden, einer der ältesten Geistlichen der reformierten Kirche Deutschlands, Senior des Reformierten Bundes, am 15. August 1817 zu Züschen im Fürstentum Waldeck geboren.

13. Am 28. April starb auf dem Rittergute zu Storkwitz bei Delitzsch der bekannte Landrat von Rauchhaupt. Wilh. von Rauchhaupt war im Jahre 1828 geboren und bezog 1846 die Universität, um sich staatsrechtlichen und juristischen Studien zu widmen. Er durchlief sodann nach Absolvierung der akademischen Lehrjahre die ersten Stadien der richterlichen Laufbahn, ward 1849 Auskultator, 1850 Referendar, 1854 Assessor. Als

solcher arbeitete er an dem Stadtgericht in Magdeburg und kam von hier als Justitar an die Regierung zu Liegnitz. Im Jahre 1855 wurde er zum Landrat seines Heimatskreises Delitzsch ernannt und verwaltete dieses Amt 38 Jahre lang. In das parlamentarische Leben trat er im Jahre 1866 ein und gehörte ihm 18 Jahre hindurch an. Der Schwerpunkt seiner hierauf bezüglichen Thätigkeit lag im preußischen Abgeordnetenhause. In hervorragender Weise beteiligte er sich an der gesetzgeberischen Gestaltung der Verwaltungsreform. Er hat als ein hervorragender Führer der konservativen Partei in der vordersten Reihe der Kämpfer gegen die moderne Volksschule gestanden. Während der „Ära Falk" war er der ausgemachte Feind des Reichskanzlers und stimmte gegen alle Kulturkampfgesetze. Zu seiner großen Freude aber kehrte Fürst Bismarck um, und Herr von Rauchhaupt wurde zu den Zeiten Puttkamers und Goßlers ein warmer Verteidiger der Schulpolitik der preußischen Regierung, d. h. soweit die materiellen Interessen dabei nicht in Frage kamen. Bezüglich dieser blieb der Delitzscher Landrat unverbesserlich, und gerade auf diesem Gebiete hat er der preußischen Lehrerschaft manch bitteres Andenken hinterlassen. Bei der Beratung des von den Freikonservativen eingebrachten Pensionsgesetzentwurfs im Jahre 1885 war er es, der im Abgeordnetenhause den Antrag stellte, den Entwurf dahin abzuändern, daß auch fernerhin der Lehrer seinem emeritierten Vorgänger 1/3 des Gehaltes zu zahlen habe. Der Antrag wurde im Abgeordnetenhause mit geringer Majorität abgelehnt, dafür nahm ihn das Herrenhaus wieder auf und erzwang auch dann seine Annahme in der anderen Körperschaft. Als sich Herr von Goßler in jenem Jahre anschickte, die äußeren Verhältnisse der Volksschule besser zu gestalten, als er in der Sitzung vom 2. Mai 1885 die Herren von der Rechten aufforderte, ihren „Einfluß außerhalb des Hauses dazu zu verwenden, um das große Ziel zu erreichen: das Volksschulwesen zu fördern und die Gemeinden fähig zu machen, die Last des Volksschulwesens zu tragen", erwiderte Rauchhaupt: „Ich muß offen gestehen, es ist mir unverständlich gewesen, wie der Herr Kultusminister in diesem Stadium der Beratung das Wort in dieser Form ergreifen konnte, und ich meine, der Beifall, der aus der Fortschrittspartei nach seiner Rede erscholl, hätte ihn doch stutzig machen müssen. — Wir stehen durchaus nicht so, daß wir die Verteilung der Millionen, die bisher die Schulräte ohne jede äußere Kontrolle im Lande üben, ohne jeden Tadel finden. Wenn der Herr Kultusminister allerdings fürchtet, daß vielleicht die Kreisinstanz zwischen seine Schulräte und die Gemeinden geschoben wird, so halten wir, auf dieser Seite des Hauses, eine solche

Zwischeninstanz für unsere Schulentwicklung gerade für sehr heilsam, weil wir darin ein Korrektiv erblicken gegen diejenige Verteilung der Staatsgelder, die wir nicht immer für korrekt halten!" In den letzten Jahren wurde der bis dahin unermüdliche Führer der Konservativen matt, auch mußte er krankheitshalber oft längere Zeit dem Parlamente fern bleiben. An den Beratungen über den Zedlitzschen Gesetzentwurf beteiligte er sich nicht, dagegen erschien er kurz nach dem Antritt Dr. Bosses noch einmal und legte mit der ihm eigenen Schönheit und Energie der Rede seine Ansichten über christliche Schule und christliche Lehrer dar. — Die Rede vom 28. April 1892 war sein Schwanengesang über die Schule, andere Männer sind seitdem in seine Fußtapfen getreten und werden an seiner Stelle weiter kämpfen gegen die „liberale Schule" und gegen die „liberalen Lehrer"; Herrn von Rauchhaupt aber, einem Edelmann vom Scheitel bis zur Sohle, werden nur wenige gleichkommen.

Mai.

14. Am 3. Mai verschied in Stuttgart Dr. Karl W. Baur im Alter von 74 Jahren. Er war Professor, langjähriger Lehrer an der Technischen Hochschule daselbst und ein bedeutender Mathematiker.

15. In Berlin verstarb am 7. Mai Gustav Schubart, Oberlehrer am königlichen Realgymnasium daselbst, der eine fleißige litterarische Thätigkeit an Zeitschriften und encyklopädischen Werken entfaltete.

16. Am 12. Mai verschied in Wiesbaden der Königliche Regierungs-, Schul- und Konsistorialrat Herr Geheimrat Risch. Derselbe war, wie der Rheinische Kurier mitteilt, am 25. Februar 1834 in Perleberg (Provinz Brandenburg) geboren. Nach Vollendung seiner Studien wurde er im April 1859 Rektor der Stadtschule in Pillkallen (Regierungsbezirk Gumbinnen), am 1. Mai 1867 Prediger zu Memel, am 1. Oktober 1867 Direktor des Lehrerseminars zu Karalene, am 1. Juni 1871 Regierungs- und Schulrat zu Gumbinnen und gehörte vom 1. April 1884 der Königlichen Regierung und seit dem 23. Oktober 1884 auch dem Königlichen Konsistorium in Wiesbaden an. In dem Entschlafenen verliert die Lehrerschaft des Regierungsbezirks Wiesbaden einen ihrer treuesten Freunde und Förderer welcher allezeit ihre Interessen nach jeder Seite hin mit großer Wärme und Energie vertrat. Aber nicht bloß im Lehrerstande, sondern in allen Kreisen, mit welchen er in Berührung kam, brachte man ihm wegen seines lauteren Charakters und seiner gewinnenden Herzlichkeit allgemeine Verehrung entgegen.

17. Am 15. Mai verschied in Koburg der Regierungsrat und Professor a. D. und bedeutender Mathematiker Eduard Holzhey, geboren den 10. Dezember 1832.

18. Am 26. Mai verstarb in der Heilanstalt zu Kanneberg in Württemberg Dr. Adolf Helffrich, geboren den 8. April 1813 zu Schafhausen. Er war einst ein beliebter Hochschullehrer und vielgenannter Schriftsteller, vormaliger Professor der Philosophie an der Universität Berlin.

Juni.

19. Am 4. Juni verstarb Dr. Wilh. Freund, verdienter Lexikograph und philologischer Schriftsteller, namentlich durch seine vielverbreiteten Übersetzungen, lateinischer und griechischer Klassiker bekannt. Er wurde geboren am 27. Januar 1806 zu Klempen in Posen.

20. Am 5. Juni starb in Gera der auf naturwissenschaftlichem Gebiete, namentlich als Geolog und Ornitholog weithin rühmlich bekannt, Dr. Karl Theodor Liebe. Bis zum 31. März d. J. als Professor der Mathematik und der Naturwissenschaften am Gymnasium in Gera thätig, Leiter der geologischen Aufnahmen in Ostthüringen. Er wurde geboren am 11. Februar 1828 zu Moderwitz.

21. Am 5. Juni starb in Stuttgart Dr. Imanuel Faist, Professor, bekannter Musiker, Komponist, der 1847 in Stuttgart den Verein für klassische Kirchenmusik, 1849 mit andern den Schwäbischen Sängerbund und 1857 mit Lebert das dortige Konservatorium der Musik begründete, dessen Leitung er 1859 übernahm, lange Zeit Mitglied des Ausschusses des Allgemeinen Deutschen Sängerbundes. Geboren im Oktober 1823 zu Eßlingen.

22. Am 11. Juni verschied nach langem Leiden in Bad Öynhausen der Wirkliche Geheime Rat Dr. Julius Greiff, der Leiter der Unterrichtsabteilung im Kultusministerium, während der Amtszeit des Ministers Falk. Er war am 31. Oktober 1818 in Elbing geboren und anfänglich im Justiz-, dann im Verwaltungsdienste thätig, bis er zum vortragenden Rate im Ministerium für die landwirtschaftlichen Angelegenheiten ernannt wurde. Als Falk im Januar 1872 Minister wurde, berief er als Unterstaatssekretär den jetzigen Oberpräsidenten v. Achenbach und beauftragte ihn gleichzeitig mit der Leitung der Unterrichtsabteilung. Schon im Jahre 1873 wurde Achenbach als Unterstaatssekretär in das Handelsministerium versetzt, um nach wenigen Monaten an die Spitze desselben zu treten. Sein Nachfolger im Unterrichtsministerium wurde als Unterstaatssekretär der Appellationsgerichtsdirektor Sydow, als Direktor der Unterrichts-

abteilung dagegen Greiff. Des letzteren Berufung aus dem landwirtschaftlichen Ministerium rief damals einiges Befremden hervor, erwies sich aber als eine gute Wahl. Greiff unterstützte den Minister wirksam in seinen Bestrebungen zur Förderung des Schulwesens. Als nach Falks Abgang mit Herrn v. Puttkamer andere Anschauungen, namentlich auf dem Gebiete des Volksschulwesens zur Geltung kamen, blieb Greiff anfänglich zwar an der Spitze der Unterrichtsabteilung, 1882 aber wurde die Abteilung geteilt, und Greiff übernahm die Verwaltung der Angelegenheiten der höheren Unterrichtsanstalten, sowie der wissenschaftlichen und Kunstinstitute, während die Verwaltung des Volksschulwesens in andere Hände überging. Im Jahre 1884 wurde er zum Wirklichen Geheimen Rate ernannt, 1890 aber trat er in den Ruhestand. Von 1875 bis 1879 vertrat Greiff den Kreis Jüterbog-Luckenwalde im Abgeordnetenhause. — Der Verstorbene hat eine stille, aber segensreiche Wirksamkeit ausgeübt; er hatte viel Interesse und Verständnis für das Volksschulwesen.

23. Am 18. Juni starb der Leiter der Heiden-Missionsgesellschaft Berlin I, Missionsdirektor Dr. theol. Wangemann, geboren am 27. März 1818 zu Wilsnack, studierte Theologie und Philologie. Im Jahre 1843 promovierte er in Halle zum Dr. phil. und wurde nach kurzer Amtsthätigkeit in Wollin i. P. als Archidiakonus und Seminardirektor nach Kammin i. P. berufen. Am 1. Oktober 1865 verließ er das ihm liebgewordene Amt und trat an die Spitze der Berliner Missionsgesellschaft, welcher er seitdem seine ganze Kraft gewidmet hat. Zweimal führte ihn sein Amt zu Inspektionsreisen nach Afrika; die zweite Reise erschütterte leider die Gesundheit des damals Neunundsechzigjährigen so, daß er sich nicht ganz wieder erholte. Im Jahre 1883 ernannte ihn die Universität Greifswald zum Ehrendoktor der Theologie, im Jahre 1890 konnte er das fünfundzwanzigjährige Jubiläum als Missionsdirektor feiern und im Jahre 1893 das fünfzigjährige als Doktor der Philosophie. Bis in den letzten Wochen hat er seinem Amte, aus welchem er am 1. Oktober zu scheiden gedachte, vorgestanden; dann aber machte ein Herzleiden, an dem er schon früher gelitten, so schnelle Fortschritte, daß er, umgeben von den Seinen, ganz sanft und ohne Kampf entschlafen ist.

24. Am 28. Juni starb der bekannte Schriftsteller Karl Faulmann, Professor der Stenographie und Verfasser zahlreicher sprachwissenschaftlicher Werke, in Wien im 60. Lebensjahre. Faulmann war zu Halle geboren, wurde Schriftsetzer und betrieb dabei als Autodidakt das Studium von Sprachen.

1854 kam er in die Staatsdruckerei nach Wien, wo er an der Herstellung stenographischer Typen mitarbeitete. Im Jahre 1860 wurde er Lehrer der Stenographie.

25. Am 29. Juni starb in Frankfurt a. M. nach längerem Leiden der Geh. Ober-Regierungsrat a. D. Bayer. B. stammte aus der Provinz Westfalen, studierte Theologie und wurde, nachdem er kurze Zeit als Prediger gewirkt hatte, zum Seminardirektor in Mörs ernannt. Von hier aus wurde er als Schulrat nach Wiesbaden berufen, eine Stellung in der er 18 Jahre verblieb. Im Jahre 1884 erhielt er die Berufung zum Hofprediger in Berlin. 1891 schied er aus diesem Amte und trat als vortragender Rat für die Abteilung des Volksschulwesens in das Kultusministerium ein. Andauernder Kränklichkeit wegen trat er am 1. April 1893 in den Ruhestand.

Juli.

26. Am 9. Juli verstarb in Halle a. S. plötzlich an den Folgen eines Hitzschlages der Rektor a. D. Marschner im Alter von 76 Jahren. Der Verstorbene befand sich auf einem Spaziergange gerade vor der alten Volksschule an der Promenade, in welcher er bis zu seinem Übertritt in den Ruhestand lange Jahre hindurch eine Dienstwohnung inne hatte, als er von dem Hitzschlage betroffen wurde. Von der Hausmannsfrau in das Schulhaus gebracht, gab er dort etwa eine halbe Stunde später den Geist auf. Rektor Marschner hat ein Menschenleben hindurch in Halle seine Berufsthätigkeit erfolgreich und in Treue ausgeübt. Früher schon etwa 6 bis 7 Jahre hindurch als Leiter einer schola collecta thätig, war er 1856—1858 Lehrer an der dortigen Realschule und von da ab ordentlicher Lehrer an der höheren Mädchenschule, bis er zum Rektor der städtischen Bürgerschulen erwählt wurde und am 1. April 1864 dieses Amt antrat. Am 1. Oktober 1893 trat er seines hohen Alters wegen in den wohlverdienten Ruhestand über, aus welchem Anlasse ihm der Magistrat und die Schulkommission warme Anerkennung für seine stets bewiesene Pflichttreue und seinen Eifer aussprach.

27. Am 9. Juli starb in Braunschweig der Oberrealschuldirektor Dr. Wilh. Krumme im 63. Lebensjahre. In Gummersbach geboren, war er zunächst Lehrer am Gymnasium und an der Realschule zu Duisburg und dann wurde er zum Direktor der Realschule ernannt. Seit 17 Jahren war er Direktor der Oberrealschule in Braunschweig. Er war ein Hauptvorkämpfer in der Realschulfrage und hat sich als Pädagoge einen weit geachteten Namen erworben.

28. Am 19. Juli verschied in Straßburg der Senior der Volksschullehrer Westpreußens, der pensionierte Lehrer Christian Dombrowski, in dem hohen Alter von 100 Jahren. Bis vor seinem Tode erfreute sich der Verstorbene noch bester körperlicher und geistiger Rüstigkeit.

August.

29. Der Oberlehrer a. D. Karl Jansen ist am 4. Aug. in Altona gestorben. Derselbe ist weit über die Grenzen der Provinz hinaus bekannt geworden. Seit den Jahren der Erhebung Schleswig-Holsteins, an der er lebhaften Anteil nahm, hat er in Wort und Schrift für die Loslösung von Dänemark und dann für die Geschichte des Landes mit unermüdlichem Eifer gewirkt. Von seinen Werken ist „Uwe Jens Bornsen" besonders bekannt.

30. In Heiligenstedten bei Itzehoe ist am 6. August Herr Pastor Fries im Alter von 71 Jahren gestorben. Er war als Jugendschriftsteller und Herausgeber verschiedener religiöser Zeitschriften, sowie als tüchtiger Kanzelredner weit über die Grenzen der Provinz Schleswig-Holstein hinaus bekannt. Geboren wurde er als Sohn eines Kaufmanns in Flensburg, besuchte das Gymnasium seiner Vaterstadt und studierte an verschiedenen Universitäten Theologie. Nach bestandenem Examen wurde er Diakonus in Heiligenstedten, darauf war er Pastor in Münsterdorf, Krummendiek und Bleckendorf, bis er zum Hauptpastor in Heiligenstedten gewählt wurde, wo er bis an sein Ende segensreich gewirkt hat. Fries ist ein sehr fleißiger und begabter Jugendschriftsteller gewesen; er hat eine große Anzahl umfangreicher Erzählungen für die reifere Jugend geschrieben, die alle einen religiösen Hintergrund haben und in jeder Schülerbibliothek zu finden sind. Die Pastoren Fries und Rinck waren die Herausgeber der weitverbreiteten religiösen Wochenschrift „Der Nachbar". Ferner war Fries hervorragender Mitarbeiter an dem von Rinck gegründeten „Kinderfreund". Letzteres Blatt hat sich in allen Gauen Deutschlands, auch am Kaiserhofe, Freunde erworben.

(Schluß folgt.)

I.

Zum preußischen Schuldotationsgesetz.

Von

Dr. Richard Wulckow, Darmstadt.

Die Jahreswende hat den preußischen Lehrern eine schwere Enttäuschung gebracht und ihre berechtigten Hoffnungen tief herabgestimmt. Der Kultusminister, von dessen Wohlwollen für die Lehrer Jeder überzeugt sein darf, hat bekanntlich einer Deputation von Lehrern aus Eisleben die betrübende Mitteilung gemacht, daß er dem preußischen Abgeordnetenhause ein Lehrerbesoldungsgesetz nicht vorlegen werde, weil die Vorlage keine Unterstützung finden werde. Wie freudig war die Stimmung, wie vertrauensvoll die Äußerungen aller Lehrerzeitungen, als im Herbste das Lehrerbesoldungsgesetz in nächste Aussicht gestellt und als das freilich recht bescheidene Mindestgehalt die Summe von 900 Mark hingestellt wurde. Ganz besonders waren es die Landlehrer, die erleichtert aufatmeten, jene armen Märtyrer ihres Berufes, die bei 540, 600 und 700 Mark darben und dabei „ohne Seufzen" ihre Pflicht thun müssen. Freilich konnte der sorgfältige Beobachter an dieser Neuregulierung noch immer zweifeln, da sich die offiziösen Zeitungen darin gefielen, sie als „verfrüht" und unzutreffend zu bezeichnen; aber die Zustände sprachen doch in ihrer Trostlosigkeit so laut, daß man glauben mußte, ihre Unhaltbarkeit müsse einem Jeden einleuchten, dem das Wohl des früher so geachteten deutschen Lehrstandes nicht völlig gleichgiltig ist. Ist es doch thatsächlich ein unsere Kulturverhältnisse geradezu verhöhnender Zustand, wenn nach den festgestellten statistischen Zahlen von den 63,000 preußischen Lehrern noch 3000 unter 600, 14,000 unter 750, 3000 unter 900 Mark Gehalt beziehen und nur etwa 15,000, also nicht einmal ein Viertel über

1200 Mark Einkommen haben. An dem guten Willen des Ministers, wie schon gesagt, ist kein Zweifel gestattet, da er zu wiederholten Malen seine Bereitwilligkeit zu helfen erklärt und sogar geäußert hat, er könne fernerhin nicht die Bürgschaft für die Erhaltung des Bildungsstandpunktes unseres Volkes übernehmen, wenn jene „Hungerlöhne" nicht beseitigt würden. Aber sein guter Wille und seine ernsten Bemühungen sind dem konservativen Abgeordnetetenhause gegenüber machtlos und deshalb muß in Wort und Schrift unausgesetzt dieser wunde Punkt erörtert, durch eindringliche Diskussion in Versammlungen und in der Presse klargelegt und dargethan werden, daß sich bei der Fortdauer der heutigen Zustände mit zwingender Notwendigkeit eine Verschlechterung des Lehrermaterials ergeben muß, dem dann selbstverständlich ein Herabsinken unserer vielgepriesenen preußischen Volksbildung folgen müßte.

Schon heute wird von urteilsfähigen Seiten ernst und bitter über den gegenwärtigen Stand der Lehrerbildungsanstalten und über die Qualität der Lehramtsaspiranten geklagt. Der Seminaroberlehrer Oehmke in Kammin hat in seinem aus reicher Erfahrung und einem streng kirchlichen und konservativen Sinne hervorgegangenen Buche: „53 Jahre im Amte" den gegenwärtigen Zustand in sehr trübem Lichte dargestellt und nichts berechtigt zu der Annahme, daß er allzu ungünstige Farben aufgetragen hat. Der würdige Mann hat noch vor der „schönen Zeit" der Stiehlschen Regulative, d. h. zu den Zeiten des Ministeriums Altenstein seine Lehrerbildung erhalten, mit ruhigem Auge die Entwickelung des Bildungsstandpunktes der Lehrer verfolgt und darf in diesen Dingen als völlig kompetent und vorurteilslos gelten. Er schreibt: „Die Präparandenlehrer der früheren Zeit hätten sich geschämt, Zöglinge einem Seminar zuzuschieben, welche nicht orthographisch schreiben konnten. Wie es jetzt ist? Die schriftlichen Arbeiten vieler Seminaraspiranten wimmeln von orthographischen Fehlern und die Seminarlehrer haben alle Mühe, die Seminaristen innerhalb eines Jahres dahin zu bringen, daß sie richtig schreiben." Um das zu erklären, sagt er weiter: „Eines kam den früheren Präparandenlehrern sehr zu statten, und das will ich doch auch nicht verschweigen: sie hatten es meistens mit begabten ernsten jungen Leuten zu

thun, welche sie zu Lehrern ausbildeten. Wenn Eltern, meist aus dem Mittelstande, bemerkten, daß ihre Söhne gut lernten und außerdem ein ernstes Wesen verrieten, so sagten sie: „diese müssen Lehrer werden." Aus solchen Leuten konnte dann etwas gemacht werden. Wie ist dies mit geringen Ausnahmen aber heute? Begabte Kinder bemittelter Eltern wählen jedes andere Fach, nur nicht das Schulfach. Die große Mehrheit der heutigen Seminaraspiranten ist nur mittelmäßig begabt und ehe dies anders wird, werden die Präparandenanstalten und Seminare nicht imstande sein, die ihnen gesteckten Ziele zu erreichen."

Herr Oehmke ist 36 Jahre lang Seminarlehrer gewesen und hat eine solche Anstalt als Vertreter des Direktors längere Zeit geleitet, er darf also in hohem Maße als ein schwer ins Gewicht fallender Beurteiler angesehen werden, dessen Klagen an den entscheidenden Stellen nicht überhört werden sollten.

Übrigens stimmt mit seiner Klage so manche andere feststehende Thatsache überein, die keineswegs auf persönliche und subjektive Anschauungen zurückgeführt werden darf. Das Verdikt der freien Lehrervereine über die jetzigen Seminareinrichtungen ist eine solche laut zeugende Thatsache und ebenso der Umstand, daß bei den zweiten Lehrerprüfungen (Definitorial-Prüfungen) sehr vielen Aspiranten die nachgesuchte Qualifikation zur definitiven Anstellung versagt werden muß. Der circulus vitiosus liegt hier in einfacher Gestalt vor: Die Lage des Lehrers ist eine trübe und gedrückte. Daraus folgt, daß einigermaßen intelligente junge Leute dem Lehrerberufe fern bleiben und das Lehrermaterial sich verschlechtert. Aus dieser Verschlechterung folgt aber mit zwingender Notwendigkeit, daß unsere Volksbildung desto schwereren Schaden erleiden muß, je länger die jetzigen unhaltbar gewordenen Zustände andauern. —

Die den Lehrern eröffnete Aussicht, das Mindestgehalt auf 900 Mark erhöht zu sehen, ist einstweilen in weite Fernen gerückt, aber die Agitation für die Schaffung gesunderer Zustände darf deshalb nicht aufhören, sondern im Gegenteil muß sie zielbewußter und energischer betrieben werden; es darf nicht den Anschein gewinnen, als lasse das deutsche Volk, das für die Bildner ihrer Jugend stets ein warmes Herz und eine offene Hand hatte, jetzt dieselben Männer schmählich im Stich, die noch

immer trotz Not und Entbehrung an der ersten Stelle unter allen Kulturvölken stehen und fest vertrauen, daß ihre Lage bald eine würdigere und bessere werde. Dies Vertrauen ist um so mehr gerechtfertigt, als es sich hier nicht um große Summen handelt, die der Regierung Zurückhaltung auferlegten, sondern um wahrhafte Lappalien. Wenn zunächst, um dem schreiendsten Notstand abzuhelfen, alle kleinsten Gehälter für den Augenblick auf nur 750 Mark gebracht würden, so würden etwa 900,000 Mark erfordert werden, wenn alle Mindestgehälter auf 900 Mark erhöht werden, wie es im Herbst in Aussicht gestellt wurde, so wären 4 Millionen nötig, und würde endlich die Erhöhung aller provisorisch angestellten Lehrer auf 900 Mark und eine Normierung der Gehaltsbeträge für definitiv angestellte Lehrer auf 1200 Mark beschlossen, so würden auch nur in Summa 12 Millionen Mark erforderlich sein.

Das in Aussicht gestellte Mindestgehalt der Lehrer von 900 Mark ist wahrlich bescheiden genug im Vergleich zu den Einkünften derjenigen sog. mittleren Beamten, mit denen die Lehrer gleichgestellt zu werden wünschen. Der preußische Lehrertag hat bekanntlich ein Mindestgehalt von 1200 Mark gefordert, eine Summe, die dem Mindesteinkommen der letzten Klasse der mittleren Beamten entspricht. Aber jedenfalls war anzuerkennen, daß der Herr Minister alle endgiltig angestellten Lehrer auf dies bescheidene Minimum bringen wollte. Er ging — und das darf nicht vergessen werden — damit beträchtlich über das hinaus, was der Zedlitzsche Schulgesetzentwurf forderte. Dieser beschränkte sich auf die alleinstehenden und ersten Lehrerstellen und forderte für diese 1000 Mark Grundgehalt, wodurch mehr als 20,000 fest angestellte Lehrer von der Gehaltsregelung ausgeschlossen wurden. Einen erheblichen Fortschritt würde die Annahme der ministeriellen Vorschläge bedeuten, welche die Alterszulagen betreffen und die wir hier ins Gedächtnis zurückrufen, wenn der Minister auch der konservativ-klerikalen Mehrheit des Abgeordnetenhauses gegenüber seine wohlwollenden Absichten nicht hat verwirklichen können. Die Alterszulagen sollten auf sämtliche Ortschaften ausgedehnt werden, drei Jahre früher als jetzt beginnen und im Höchstbetrage um 300 Mark steigen. Die staatlichen Aufwendungen für diese Zulagen würden

dann, nach der Zahl der Lehrpersonen im Jahre 1891 berechnet, rund 20 Millionen Mark betragen. Da gegenwärtig nur 8,670,000 Mark für diesen Posten im Etat stehen, so würde eine Neuaufwendung von über 11 Millionen Mark entstehen. Nur ein kleiner Teil dieser Mittel wird nach Durchführung der Kommunalsteuerreform aus den bisher an die Gemeinden gezahlten widerruflichen Zuschüssen frei werden. Bekanntlich wollte der Herr Minister eine Änderung des Schulleistungsgesetzes vom 26. Mai 1887 in der Weise in Vorschlag bringen, daß die durch dieses Gesetz festgestellten Staatsbeiträge in jeder Schulgemeinde nur bis zur Höchstzahl von 30 Lehrerstellen gezahlt werden Das heißt mit andern Worten: der Herr Minister will in den größeren Gemeinden die Alterszulagen gegen die Beiträge aus dem Schulleistungsgesetz eintauschen, in den mittleren Ortschaften die Alterszulagen gewähren und die bezeichneten Beiträge zum Teil beibehalten, während die kleineren Ortschaften, etwa bis zu 10,000 Einwohnern, die Beiträge aus dem Schulleistungsgesetz und die Alterszulagen unverkürzt beziehen sollen. Einen Gewinn von dieser Änderung haben die kleineren und besonders die mittleren Gemeinden, die jetzt keine Alterszulagen erhalten, während die größeren Ortschaften im besten Falle leer ausgehen, zum Teil sogar eine Einbuße erleiden dürften.

Es ist daher zu beklagen, daß Herr Dr. Bosse mit dem unglücklichen Schulleistungsgesetz nicht radikaler brechen will, denn außer den eben erwähnten Unzuträglichkeiten bietet es fundamentale Schwierigkeiten, die wir hier kurz berühren wollen. Bekanntlich nimmt dies Gesetz die Schule dem Staate und giebt sie in die Hände der Provinzialräte und Kreisausschüsse, allerdings, wie wir sehen werden, unter Mitwirkung der Bezirksregierungen. Wenn nun die Gutsherren und die von ihnen beeinflußten oder nicht interessierten Landgemeinden und deren Organe sich nicht freiwillig entschließen, die Gehälter zu erhöhen oder neue Stellen einzurichten, so ist der Minister selbst machtlos, da er keine Mittel hat, sie zu zwingen. Man darf daher hoffen, daß die gemachten Erfahrungen ihn immer mehr und mehr dazu bestimmen werden, auf eine Aufhebung des Gesetzes hinzuwirken. Mit der jetzigen Mehrheit des Abgeordnetenhauses kann er freilich nicht rechnen, da man in diesen Regionen von

einem Dotationsgesetz ohne Schulgesetz nichts wissen will, eine Parole, die ja auch der konservative Abgeordnete v. Minnigerode seiner Zeit unter dem vollen Beifall des Zentrums in den Saal hineinrief. Natürlich bedeutet dieses Schlagwort „ohne Schulgesetz kein Dotationsgesetz" nichts anderes, als daß dem Notstande der Lehrer nur dann abgeholfen werden soll, wenn sich die Schule dem Klerus beider Konfessionen überliefert. Mag man fürs erste auch nicht geneigt sein, dem Abgeordnetenhause eine neue lex Zedlitz vorzulegen, so ist doch immer noch zu befürchten, daß Zeiten wiederkehren, in denen in dieselben Bahnen eingelenkt wird. Die Mitteilung des Ministers an die Lehrer aus Eisleben ist ein gar deutliches Zeichen für unsere Zustände.

Daß das famose Schulleistungsgesetz vom 26. Mai 1887 ungünstig gewirkt hat, wird auch von unbefangen konservativer, ja sogar von anscheinend offiziöser Seite zugegeben. Brachte doch kürzlich die „Norddeutsche Allg. Zeitung" einen Artikel, in dem Klage darüber geführt wurde, daß die Kreis- und Bezirksausschüsse und Provinzialräte zu einer sachgemäßen Entscheidung der einschlägigen Fragen und zur Prüfung der vorliegenden Bedürfnisse nicht in allen Fällen geeignet wären, daß sie die Anordnungen der Unterrichtsverwaltung zu vereiteln in der Lage seien und eine völlig verschiedene Entwickelung des Schulwesens in den einzelnen Provinzen herbeiführen könnten. Leider sind diese Klagen durchaus berechtigt und von liberaler Seite ist dem damaligen Unterrichtsminister v. Goßler alles das vorhergesagt worden. Aber so ganz ist es der Lage der Sache doch nicht entsprechend, wenn die genannten Behörden allein für die ungleiche Förderung der Schulverhältnisse verantwortlich gemacht werden. Denn zu einem großen Teile liegt die Schuld vielmehr bei den Bezirksregierungen, die den redlichen Bemühungen des Ministers recht kühl gegenüber zu stehen scheinen. Wo die Regierungen ernstlich fordern und nicht nachlassen, bis die Sache nach Wunsch erledigt ist, da fügen sich die Gemeinden auch in den meisten Fällen, ohne es erst auf eine Entscheidung der Kreis- und Bezirksausschüsse und der Provinzialräte ankommen zu lassen. In den erwähnten widerruflichen Staatszuschüssen haben die Regierungen den Gemeinden gegenüber eine

Waffe, die selten versagt. Es läßt sich von Bezirk zu Bezirk mit ziemlicher Sicherheit verfolgen, ob die Regierung ihre ganze Macht ausnutzt oder nicht. Die Ergebnisse der Schulstatistik vom Jahre 1891, die die vier ersten Jahre der Geltung des Schulleistungsgesetz mit umfassen, liefern hiefür zahlenmäßige Belege. Es ergiebt sich nun daraus auffälliger Weise, daß dort, wo das Schulleistungsgesetz gar nicht besteht, nämlich in der Provinz Posen, die Lehrergehälter fast den geringsten Fortschritt gemacht haben. Während von 1886—1891 im ganzen Staate eine Erhöhung des Lehrereinkommens um 136 Mark = 12,7 Prozent stattgefunden hat, betrug in Posen, wo die Regierung ganz allein zu entscheiden hatte, und außerdem noch über bedeutende Fonds (680,000 Mark) zu verfügen hatte, die Erhöhung nur 86 Mark = 9,5 Prozent. Niedriger war diese Ziffer nur in Pommern, wo die Regierungen bekanntlich unter dem Einflusse des Oberpräsidenten v. Puttkammer stehen; hier wurde nur eine Besserung um 85 Mark = 8,6 Prozent erzielt, in allen andern Provinzen war der Fortschritt größer. Erst seit 1887, d. h. seit dem Schulleistungsgesetz, ist es dahin gekommen, daß die unerhörten Gehaltsrückgänge, die von 1878—1886 eingetreten waren, nunmehr wieder gehoben und überholt sind.

Wir verwahren uns dagegen, daß wir damit das Gesetz selbst verteidigen wollten; seine Mängel sprechen eine zu deutliche Sprache. Ohne diesen „Selbstverwaltungsapparat" würden die Schulverhältnisse wahrscheinlich schneller fortschreiten. Aber das ist allein das Verdienst des jetzigen Herrn Ministers. In einer ganzen Reihe von Verfügungen fordert er die Regierungen auf, die Entscheidung der Beschlußbehörden bis zur letzten Instanz zu veranlassen, und erst kürzlich ist verfügt, daß die Regierungen über jeden Fall, in welchem diese Behörden versagen, an das Ministerium zu berichten haben Seitdem der Minister diese energische Haltung eingenommen hat und von der Verwendung des Dispositionsfonds den nöthigen Gebrauch macht, sind seine Behörden entgegenkommender. So wenig zweckmäßig also auch jenes Gesetz ist und so dringend seine Beseitigung auch gewünscht werden muß, wir bleiben doch dabei stehen, daß die Regierungen ein gut Stück der Schuld tragen,

wenn in einzelnen Bezirken unerhörte Zustände im Schulwesen bestehen bleiben. Das sind die Nachwirkungen jener Zeit von des unvergessenen Ministers Falk Rücktritt bis zur Berufung des Herrn Dr. Bosse (1878—1890), in der das preußische Volksschulwesen an entscheidender Stelle sich keiner besondern Wertschätzung erfreute. Hoffentlich kommt eine Aera Puttkammer-Zedlitz sobald nicht wieder. —

Für den Fall, daß dem Herrn Minister für jetzt eine Aufhebung des Schulleistungsgesetzes undurchführbar erscheint, wäre für eine etwaige neue Vorlage vielleicht zu raten, das Schulleistungsgesetz als Ganzes gar nicht zu berühren, sondern nur eine Einschränkung desselben zu fordern. Paragraph 2 des Gesetzes bestimmt, daß „neue und erhöhte Leistungen der zur Unterhaltung der Schule Verpflichteten (Gemeinden, Gutsbezirke, Kreise 2c.) bei fehlendem Einverständnisse der Verpflichteten bei Landschulen durch Beschluß des Kreisausschusses, bei Stadtschulen durch Beschluß des Bezirksausschusses insbesondere mit Rücksicht auf das Bedürfnis der Schule und auf die Leistungsfähigkeit der Verpflichteten festgestellt werden." Hier durfte nur der einschränkende Zusatz gemacht werden, daß die durch die Lehrerbesoldungsgesetze zu bestimmenden Minimalbeträge dieser Gesetzesbestimmung nicht unterliegen. Einer solchen Vorlage würden auch die Konservativen kaum zu widersprechen wagen und dem dringendsten Bedürfnis wäre genügt. Gründlich geholfen kann freilich nur dann werden, wenn das Abgeordnetenhaus eine Zusammensetzung in liberalerem Sinne erfährt; von dem jetzigen ist, wie schon erwähnt, sehr wenig zu hoffen, da die Majoritätsparteien sich den dringendsten Forderungen gegenüber kühl, gleichgiltig oder gar völlig ablehnend verhalten haben. Das Zentrum hat sich im Jahre 1893 für ein Lehrerbesoldungsgesetz ausgesprochen; in den maßgebenden Blättern der Partei dagegen wurde die Vorlage in keineswegs freundlichem Sinne behandelt. Die Konservativen dagegen haben von vornherein auf der ganzen Linie dagegen geblasen und daher würde der Minister im besten Falle wie in der Session 1892—93 mit dem Brocken von ein paar Millionen „zur Unterstützung leistungsunfähiger Gemeinden" abgefunden worden sein. Das

wird auch nicht anders werden, bis die Macht der rückläufigen Parteien gebrochen ist.

Vielleicht ist die trübe Neujahrskunde, die auf Zehntausende von Lehrern eine geradezu niederschmetternde Wirkung gehabt und alle Freunde der Volksschule in Betrübnis versetzt hat, eine wirksame Mahnung gegen die in vielen Lehrerkreisen noch immer herrschende Gleichgiltigkeit und gegen laxen Optimismus. Wer wie ich als geborner Preuße der preußischen Volksschulbedrängnis aus einem volksschulfreundlichen Lande mit teilnehmenden Augen zuschaut, dem muß dieser Optimismus, mit dem die Lehrer vielfach noch den schulfeindlichen Fraktionen gegenüberstehen und mit dem sie oft gefährdete konservative und Zentrumssitze bei den Wahlen mit Erfolg zu verteidigen helfen, geradezu unverständlich sein. Wenn der preußische Unterrichtsminister heute zu einer gewissen Ohnmacht verurteilt ist, so müssen sich die Lehrer in erster Linie bei diesen ihren Kollegen bedanken, die in Windthorstschen und Stöcker-Zillessenschen sogenannten „Lehrer“-Vereinen sich haben sammeln lassen, um gegen die Interessen der Schule als Sturmbock zu dienen. So sehr wir die getäuschte Hoffnung der Lehrer beklagen, so entspringt vielleicht doch aus ihr eine Gesundung der Verhältnisse. Jene Lehrer werden nun hoffentlich aufhören, sich zu klerikalen und konservativen Wahlgeschäften herzugeben und sich entschlossen auf die Seite derjenigen stellen, die einen für das Wohl der Schule ernst besorgten Kultusminister, auch wenn er strenggläubig und konservativ wie Herr Dr. Bosse ist, rückhaltlos unterstützen wollen. Es ist heute ein offenes Vergehen gegen die preußische Volksschule, den Mann im Stiche zu lassen oder ihn gar irgendwie zu hindern, der das unbedingt Notwendige mit voller Hingabe erstrebt und der Volksschule zunächst „das tägliche Brod“ geben will. Bessere Zeiten werden dann für mehr sorgen. —

Wir stimmen diesen Ausführungen aus vollem Herzen zu. Die Rheinischen Blätter werden nicht aufhören, für die Besserstellung der Lehrer zu kämpfen. Wann wird der Tag kommen, der die Erfüllung der so bescheidenen, aber gerechten Forderungen der Lehrer bringt? Der Schriftl.

II.

Besinne dich!

Eine didaktische Mahnung.

Von

Dr. E. von Sallwürk-Karlsruhe.

(Schluß.)

III.

Das Gedächtnis ist kein Organ, das durch Nahrung und Übung an Umfang oder Kraft zunehmen könnte, sondern eine Funktion unseres Vorstellungslebens. Wie dieses beschaffen ist, so wird auch unser Gedächtnis sein: es wird umfangreich sein, wenn unsere Vorstellungen selbst auf weite Strecken hin gut verbunden sind; es wird dienstwillig sein, wenn die Nervenbahnen, die seine Arbeit verrichten, leicht gangbar sind; es wird treu sein, wenn die Vorstellungen bei ihrer Einfügung gut geordnet sind. So ergiebt sich denn für den Unterricht eine Reihe wichtiger Arbeiten und Pflichten, die wir nun zu erörtern haben.

Von unserem Standpunkte aus haben wir nur zu fordern, daß das Gedächtnis klar und fest sei; denn das kann durch die Art, in welcher Vorstellungen aufgenommen und eingeordnet werden, erreicht werden. Wenn wir hinzusetzen, daß es auch zugänglich sein soll, so geschieht es nur mit Rücksicht auf den ersten Ausgang unserer Erörterung. Eigentlich ist das mit der Festigkeit, die wir der Zusammenfügung der Vorstellungen geben, schon geleistet.

Das Gedächtnis soll klar sein. Wir fordern damit, daß die einzelnen Wahrnehmungen oder Vorstellungen nicht, wie sie gerade unserem Bewußtsein sich darstellen, in das Gedächtnis aufgenommen werden. Es ist wiederholt darauf hingewiesen worden, daß es ganz einfache Vorstellungen eigentlich nicht giebt, weil einfache Dinge für uns nicht existieren. Wäre es nur, daß wir die meisten Dinge mit verschiedenen Sinnen zugleich aufnehmen, so wäre damit die Mannigfaltigkeit jeder einzelnen Vorstellung schon begründet. Aber wir knüpfen, wie oben ge-

legentlich ausgeführt worden ist, schon die ersten Wahrnehmungen an Verwandtes an, und erst, wenn dieses möglich ist, werden die Wahrnehmungen vorstellbar. Endlich erkennen wir jedes Ding durch seine Eigenschaften; diese aber sind allgemein und führen daher immer Beziehungen zu anderen Dingen mit sich. Daraus geht hervor, daß jedes neue Vorstellungsobjekt nach allen seinen Beziehungen untersucht werden muß und zwar nicht bloß nach seinen sachlichen, sondern nach seinen psychologischen, und die letzteren sind vielseitiger als die ersteren: in der Psychologie sind auch die Gegensätze unmittelbar unter sich verwandt. Zu klarer Auffassung ist ganz besonders notwendig, daß die Umgebung der neuen Vorstellung nach dieser Seite hin sorgfältig beleuchtet werde. Gerade der Gegensatz hebt das Einzelne um so schärfer heraus. Ist die neue Vorstellung in dieser Weise den vorhandenen Vorstellungsinhalten gegenüber festgesetzt und abgegrenzt, so ist es rätlich, durch einen besonderen Akt der Zusammenfassung das Neue auch in sich noch einmal zu klären. Dabei werden sich hellere und dunklere Punkte zeigen. Die letzteren bedürfen der Stütze; denn daß sie uns weniger klar erscheinen, kommt von dem Mangel an Verbindung her. Man wird also den ganzen Inhalt der neuen Vorstellung noch einmal und wiederholt durchlaufen, daß die innere Verbindung geläufig werde. Wir können diesen ersten Akt den der K l ä r u n g nennen. Er fällt mit dem Vorgang zusammen, welchen Herbart auf der Stufe der Klarheit vollzieht, und hier wird auch das allgemeine Unterrichtsgeschäft mit unserer Rücksicht, welche nur der Festlegung der Vorstellungen im Gedächtnis zugewendet ist, sich noch decken. Wir verlangen also für die Klärung der Vorstellungen im Gedächtnis zunächst eine Analyse der neuen Vorstellung, dann einen synthetischen Akt und endlich die Übung durch wiederholtes Durchlaufen der einzelnen Glieder der Vorstellung.

Nun sind aber Vorstellungen ähnlicher Art schon in das Gedächtnis aufgenommen worden, und wenn durch den Akt der Klärung die neue Vorstellung sich nach allen Seiten hin abgerundet und in sich geschlossen hat, sodaß ihr Wesen deutlich hervortritt, so wird auch die Verwandtschaft mit früheren sich aufdrängen. Es handelt sich nur darum, ob diese Verwandt-

schaft auch echt sei. Um in dieser Beziehung ganz sicher zu gehen, dürfen die mit der neuen Vorstellung etwa zu verknüpfenden verwandten älteren dem Schüler nicht ohne seine Mitwirkung dargeboten werden. Er muß selbst nach den Richtungen, in welchen die wesentlichen Merkmale der Vorstellung liegen, Umschau halten. Er muß selbst angeben, was sich ihm als wesensverwandt mit dem neuen Vorstellungsobjekt darstellt. Sache des Unterrichtes ist es nur, die falschen Verbindungen als solche zu kennzeichnen und von der Verknüpfung auszuschließen. Findet der Schüler in seiner Erinnerung nichts, was als zusammengehörig anzureihen wäre, so kann es möglich sein, daß der Gesichtskreis des Schülers noch zu beschränkt, seine Vorstellungswelt zu arm ist. Es liegt dann der Verdacht nahe, daß der Unterricht zu rasch vorgegangen sei und nicht von Anfang an bedacht habe, daß er nur aus der äußeren Welt, die dem Schüler zu einem großen Teile schon bekannt ist, nach und nach die innere aufzubauen habe. Eine andere Möglichkeit ist, daß das Neue nicht so gründlich und allseitig erkannt worden ist, daß aus ihm nur Hinweise auf innerlich Verwandtes genommen werden könnten. So wird der genau und bedächtig vorgehende Unterricht immer die Fehler früherer Stufen wahrnehmen und sich auf diese Weise immer selbst korrigieren; das ist einer der wesentlichsten Vorteile einer streng geregelten Methode. Die kombinatorischen Versuche, welche wir dem Schüler behufs sicherer Verknüpfung der verwandten Vorstellungen zumuten, regen das geistige Leben nach mehr als einer Richtung an; sie entsprechen aber auch dem natürlichen Bedürfnis des geistigen Suchens und Forschens. Sie können viel mehr als Gedächtnisübung angesehen werden, als was man sonst in den Schulen dafür ausgiebt. Wir nennen diesen Akt den der **Kombination**.

Wir könnten ihn, indem wir Herbarts Spuren weiter nachgehen, mit dem Namen der Association belegen; denn Association soll auch das Ende desselben bezeichnen. Aber wir sprechen nur vom Standpunkte des Gedächtnisses aus und wollen ja von den Thätigkeiten reden, welche wir ihm oder vielmehr dem Unterrichte auferlegen, damit es seine Aufgabe erfülle als Verwalterin der Schätze, welche ihm anvertraut sind. Das

Gedächtnis soll also nur scharf Erkanntes in sich aufnehmen und von ihm die Wege suchen nach dem zu ihm Gehörigen.

Ist das Zusammengehörige gefunden, so muß wieder eine Zusammenfassung stattfinden, welche diesmal das Verbindende genau angiebt. Der Unterricht formuliert auf dieser Stufe die Regel, oder er zeigt, wenn es sich nicht um die Gewinnung einer Abstraktion, sondern nur um die Erkenntnis thatsächlicher Zusammenhänge handelt, die Verkettung oder Gliederung des Erkannten an. Herbart nennt diesen Akt die Stufe des S y s t e m s. Vom Standpunkte des Gedächtnisses aus würden wir etwa von der Eingliederung der Vorstellung reden.

Nun ist jedes Glied an seiner Stelle. Es ist auch von vornherein dafür gesorgt, daß es in sich keine schwache Stelle habe, in welche Fremdartiges eindringen könnte. Es ist ferner dem Bedürfnisse der Einheitlichkeit des geistigen Lebens genügt worden, indem das neu Erkannte nicht vereinzelt blieb, sondern aus sich heraus dem Verwandten sich angeschlossen hat. Endlich ist das die Reihe des Verwandten verknüpfende Gemeinsame zu deutlicher Erkenntnis gebracht worden. Das Gedächtnis hat also für diesen Inhalt sich hinreichende K l a r h e i t gesichert; doch könnte der Festigkeit noch etwas abgehen. Ist schon die anscheinend einfache einzelne Vorstellung der Zersetzung durch fremde Elemente, welche Beziehungen zu ihren eigenen haben, ausgesetzt, so ist es natürlich die Vorstellungs r e i h e noch viel mehr wegen ihrer ungleich größeren Ausdehnung. Es sind weitreichende Nervenbahnen, auf denen die Reihung der Vorstellungen sich vollzieht, und sie führen an vielen Stellen nach anderen Bahnen hinüber. Der Weg, den wir uns jetzt sichern wollen, muß nun gangbar gemacht werden, sodaß, wenn wir ihn durcheilen wollen, wir nicht unvermerkt auf die Abwege geraten. Wir müssen uns den Pfad e i n g e w ö h n e n. Damit haben wir dem Gedächtnis endlich auch die notwendige F e s t i g k e i t gegeben.

Bis hieher fallen die Interessen des Unterrichts mit denen des Gedächtnisses im ganzen zusammen; jedenfalls kann im geordneten Lehrverfahren für die Klarheit und Festigkeit des Gedächtnisses immer an einer geeigneten Stelle gesorgt werden. Von hier aus wird diese gegenseitige Rücksicht sehr erschwert. Die Reihung der Vorstellungen und die Eingewöhnung des dadurch

geschaffenen Zusammenhanges führt dazu, daß von einem Ausgangspunkte aus die folgenden Glieder leicht wieder ins Bewußtsein gebracht werden können. Die Leistung des Gedächtnisses vollzieht sich sogar leichter, wenn die einzelnen Glieder nicht wieder eigentlich durchdacht werden. Es geschieht dabei das Nämliche, was bei der leiblichen Bewegung in jedem Augenblicke sich vollzieht. Das sind ebenfalls Reihen von Akten, welche das Gedächtnis fest verknüpft in sich trägt: um sie in Bewegung zu setzen, ist nur ein Anstoß am ersten Gliede erforderlich; aber die Reihe der Bewegungen würde stocken, wenn wir für ein einzelnes Glied derselben einen erneuten Bewußtseinsakt begehen wollten. Dadurch sinken nun die einzelnen Glieder im Bewußtsein, und es tritt an ihre Stelle eine Gesamtvorstellung. Auf diese Weise entsteht der Begriff, der nicht etwas ganz Neues ist, sondern die durch das wiederholte Ablaufen der nämlichen Reihe entstandene Zusammenfassung der auf einander fallenden gleichen Elemente der einzelnen Glieder der Reihe. Diese Allgemeinvorstellung tritt an die Stelle der einzelnen Vorstellungen, und diese werden dadurch immer mehr zurückgedrängt. Dadurch erleichtert sich der denkende Geist seine Arbeit ähnlich wie der Kaufmann, der statt eines ganzen Haufens von Waren von bestimmtem Gesamtwerte ein Geldstück nimmt oder giebt, ohne daran zu denken, was dasselbe ursprünglich vorgestellt hat. Nur durch die Schaffung solcher Allgemeinvorstellungen ist das abstrakte Denken möglich; Denken ohne Abstraktion findet aber nur auf den niedrigsten Stufen geistiger Ausbildung statt.

Wenn auf diese Weise der Geist fortschreitet, so läßt er dem Gedächtnis Trümmer zurück, die es schwer wieder in irgendwelche Ordnung bringen und dadurch in seinem Besitze erhalten kann. Es geht daher bei fortschreitender Geistesarbeit viel von früher angeeignetem Vorstellungsstoffe verloren. Man thut aber unrecht, das Gedächtnis darum zu beschuldigen, das immer nur die Dienerin des Geistes sein und daher auch sich zufrieden geben muß, wenn der gebietende Verstand alten Besitz, der ihm wertlos geworden ist, nicht weiter fortgeschleppt haben will. Wer die Leute mit dem guten Gedächtnis einmal darauf prüfen wollte, wie viel an eigentlich geistigem Werte sie in ihrem so

gut ausgestatteten Vorratshause bergen, würde meistens zu einer sehr betrübenden Rechnung gelangen. So tritt also das Gedächtnis mit der fortschreitenden geistigen Bildung immer mehr zurück; aber es muß dennoch auch auf den höheren Stufen derselben immer wieder seine Dienste leisten. Freilich sind sie jetzt untergeordneter Art.

Einmal muß ja auch die höchste geistige Arbeit immer wieder an die reale Welt anknüpfen; sie hat also das Bedürfnis, den früher erworbenen Schatz von Anschauungen und Vorstellungen nicht ganz verloren gehen zu lassen. Das geschieht schon deshalb nur teilweise, weil das wirkliche Leben sich uns auf Tritt und Schritt doch immer wieder aufdrängt und in unserem Geiste abbildet. Für den übrigen Teil unseres Vorstellungsinhaltes muß aber wiederholtes Begehen der früher vollzogenen Verbindungen stattfinden. Daraus ergiebt sich für den Unterricht die Notwendigkeit der Repetitionen, die man ohne besondere Anstrengung vornehmen kann von gewissen Punkten aus, welche eine Verbindung nach den betreffenden Gebieten eröffnen, die aber mit großer Anstrengung verbunden sind, wenn sie als eine ganz neue Arbeit d. i. ohne Verbindung mit den augenblicklich gepflegten Vorstellungsgebieten eintreten.

Anderseits schafft der Geist aus seinen Gesamtvorstellungen neue Gebilde, welche er dem Gedächtnisse so darstellt, wie sich ihm die ersten sinnlichen Wahrnehmungen dargeboten haben, d. h. in den Formen von Raum und Zeit. In dieser Ausprägung bilden sie wieder einen Gegenstand gedächtnismäßiger Aneignung, die nur eben deshalb schwieriger ist, weil für die Verknüpfung mit früheren Vorstellungen nicht so viele und leichte Ansätze vorhanden sind.

Wir könnten von dieser Stelle aus den Weg zum methodischen Unterrichtsgange zurückfinden, da wir nun zur Aneignung der Begriffe und ihrer weiteren Einreihung und Verarbeitung gekommen sind; aber für das Gedächtnis wiederholt sich auf dieser Stufe, welche Herbart die Stufe der Methode nennt, nur der Vorgang der Kombination, von dem oben geredet worden ist. Indessen möge, weil wir uns, um der Gedächtnisarbeit ihre Stelle im Unterrichtsgange anzuweisen, auf die Herbartschen Lehrstufen der ruhenden und fortschreitenden

Vertiefung (Klarheit und Association) und der ruhenden und fortschreitenden Besinnung (System und Methode) bezogen haben, auf diesen Vierschritt des gedankenreichen Pädagogen noch ein Blick geworfen werden. Dieser Teil der Herbartschen Didaktik gehört nicht zu den klarsten; insbesondere vermißt man im zweiten Buche der Allgemeinen Didaktik (Kap. 1, I und II) die eigentliche psychologische Begründung des Vorganges. Herbart faßt den Vortrag des neuen Lehrstoffes und die Mitteilung der daraus genommenen Abstraktion als zwei ruhende Punkte auf, von denen fortgeschritten wird zur Verknüpfung mit verwandten früheren Vorstellungen auf der Stufe der Vertiefung und zum Durchlaufen des wissenschaftlichen Zusammenhanges auf der Stufe der Besinnung. Unsere vom Standpunkte des Gedächtnisses ausgehende Darstellung ließe es natürlicher erscheinen, wenn die beiden ruhenden Punkte als Akte der Vertiefung und die beiden Fortschreitungen als Akte der Besinnung aufgefaßt würden. Es würde in dieses Kapitel der Didaktik, in welchem wir doch immer wieder auf Herbart zurückgreifen müssen, auf diese Weise mehr Klarheit und in das didaktische Schema mehr Einfachheit kommen. Die Herbartische erste Stufe — Klarheit — führt dem Schüler ein ihm neues Objekt vor, der dritte Akt — das System — fügt in sein wissenschaftliches Erkennen ein neues Glied ein; beide verlangen gleichermaßen Vertiefung in das Vorstellungsleben des Schülers. Dagegen will die zweite Stufe — die Association —, daß der Schüler Umschau in sich halte, um Verwandtes aus seiner Vorstellungswelt herbeizubringen, und die vierte Stufe — die Methode — verlangt, daß er von dem im System gewonnenen neuen Punkte aus nach allen Seiten neue Wege bahne; beides scheint ein Besinnen von seiten des Schülers zu fordern. Aber man wird uns wohl einwerfen, es sei nicht nötig, Herbart zu korrigieren an einer Stelle, wo sein Gedanke in Bildern sich ausspricht, die nur durch eine heute hinfällig gewordene Psychologie gerechtfertigt werden.

Doch sind wir selbst zur „Besinnung" zurückgekehrt, von der unsere Erörterung zuerst gehandelt hat. Wir werden jetzt imstande sein zu sagen, was es heiße, sich zu besinnen, und welche Stellung die Pädagogik zu dieser Forderung an den Schüler einzunehmen habe.

„Sich besinnen“ heißt Vorstellungsbahnen aufsuchen. Die Anlegung dieser Bahnen aber, sowie die Gangbarmachung derselben gehört zu denjenigen Obliegenheiten der geistigen Kultur, die dem Unterrichte in erster Linie zufallen. Wir haben im Obigen zwei Stellen angegeben, wo es sich im Unterricht um das Anlegen der Vorstellungsbahnen handelt, und zwei andere, an denen die Anlage fest und gangbar gemacht werden muß. Zuerst also hat der Unterricht dafür zu sorgen, daß die Besinnung dem Schüler möglich wird; es ist daher nicht zu verwundern, wenn die Aufforderung dazu, welche der Lehrer an den Schüler stellt, so oft ergebnislos bleibt. Insbesondere wird es dem Schüler schwer fallen, eine Gedankenbahn, die er sich schon gebildet hat, sofort wieder zu verlassen und rückwärts den Punkt zu finden, von dem aus er abgeirrt ist. Diesen Vorwurf hat der Schreiber dieser Zeilen in dem eingangs erwähnten Falle sich selbst gemacht. Ein tüchtiger Schüler, dem es an Fleiß für schwere Aufgaben nie gefehlt hat, läßt sich durch den Zusammenhang seiner Gedanken in der Geschichtslektion zu einer auffallenden Unrichtigkeit verleiten: des Großen Friedrichs Leistungen in der Schlacht bei Kunersdorf haben sich seinem Gedächtnis als unzweifelhafte Heldenthaten eingeprägt, denen der Siegeslohn nicht entgehen konnte. Daß Friedrich in dem fieberhaften Verlangen, den langen Krieg mit einer nochmaligen und noch größeren Anstrengung endlich zum glücklichen Abschluß zu bringen, seine Mittel nicht recht erwogen, daß er dem Rate erfahrener Kriegsmänner nicht gefolgt war, welche es dringend anempfohlen hatten, mit dem eben noch Erreichbaren sich für jetzt zu begnügen, wenn es auch noch den entscheidenden Erfolg nicht mit sich brachte — das alles war in der Darstellung des Lehrers, dessen Teilnahme ganz dem großen Könige zugewandt war, nicht hinreichend hervorgetreten, sodaß der hauptsächliche Eindruck der ganzen Erzählung doch der sein konnte, daß der Preußenkönig auch bei dieser Gelegenheit seine Größe bewährt und die Bewunderung der Nachwelt verdient habe. Nun ist unser Gedächtnis eben ein Teil unseres Leibes und Lebens, der mit uns wächst und mit uns sich verändert, nicht eine Tafel, die sich mit diesem oder jenem Inhalt beschreiben und ebenso leicht sich auch wieder auswischen läßt. Was dem Gedächtnis

wirklich angeeignet ist, kann mit der Zeit unter dem Einfluß neu hinzutretender Vorstellungen andere Gestalt annehmen, auch nach und nach verschwinden; aber es ist uns nicht möglich, durch irgend einen Akt selbstwillig etwas aus ihm zu entfernen. Selbst der erkannte Irrtum behält noch für einige Zeit seine Gültigkeit, sodaß das Umlernen schwerer wird, als das Neulernen war. Verbindungen endlich, die wir mit eigenem lebhaftem Interesse geschlossen haben, in unserem Gedächtnis wieder zu lösen, ist eine Arbeit, die sogar körperlich angreifen kann, und sehr schmerzlich ist es, bequem gewordene Pfade der Gedanken wieder zu verlassen und den rechten Punkt zu finden, von dem aus eine andere Richtung hätte eingeschlagen werden müssen.

Wir brechen hier ab. Vielleicht hat unser Klient, das Gedächtnis, durch unsere lange Schutz- und Verteidigungsrede nicht gewonnen. Immerhin möge er der liebevollen Rücksicht seiner Richter, der Lehrer, anempfohlen sein!

III.

Die Affekte und ihre Behandlung in der Erziehung.

Von

O. Steiner.

I.

Der Vorstellungsverlauf unseres Seelenlebens ist gewöhnlich ein ruhiger und gleichmäßiger, aber unter dem Einflusse ungewöhnlicher äußerer und intellektueller Reize erfährt er eine Menge Ablenkungen von seiner mittleren Geschwindigkeit, ja auch gewaltsame Erschütterungen, die das ganze innere Sein in heftige Aufregung versetzen. Begleitet werden die Vorstellungsbewegungen stets von Gefühlen, häufig von Begehrungen. Die Seele selbst erkennt und fühlt diese geistigen Bewegungen als Lust oder Unlust. Wir bezeichnen nun „die Summe der seelischen Lebensäußerungen, in welche sich die Gefühle als wesentliche Momente verflechten, als das eigentümliche Gebiet des

Gemüts"[1,2] und nennen das durchschnittliche Mittelmaß der Vorstellungsbewegungen „Gemütsruhe." Die Gemütsruhe ist der normale Seelenzustand, so daß jede Abweichung von demselben etwas Gewaltsames in sich trägt und sich dem Bewußtsein als Störung der vorhandenen gleichmäßigen Stimmung kundgiebt. Deshalb „strebt das Seelenleben zu dem stabilen Verhältnis der Gemütszustände immer wieder zurück, und zwar mit um so größerer Energie, je weiter es sich davon entfernt hat."[3]

Die mannigfachen Richtungen, in denen das Gefühlsleben bei verschiedenen Personen sich äußern kann, nennen wir Gemütsanlagen, und „die einzelnen Vorgänge, in denen sich letztere bethätigen, Gemütsbewegungen, so daß diese einen allgemeinen Ausdruck abgeben, unter welchen wir Gefühle, Affekte, Triebe und selbst Willensbewegungen zusammenfassen."[4] Immer sind daher die Gemütszustände zusammengesetzte seelische Erscheinungen, in welchen Vorstellungen als das Grundlegende, Gefühle und Begehrungen als das Begleitende auftreten. Sobald nun das ganze Quantum des wirklichen Vorstellens im Bewußtsein entweder größer oder kleiner ist, als es nach den statistischen Gesetzen bleiben kann, alsdann treten nach Herbarts Lehre Gemütsbewegungen ein und zu den intensivsten gehören die Gemütserschütterungen, die Affekte.

Die Affekte haben von jeher eine sehr verschiedene Erklärung gefunden. Schon die alten Griechen, unter ihnen besonders Aristoteles, beschäftigten sich mit ihnen. Später würdigten ihnen die Stoiker eine besondere Behandlung, und zwar rechneten sie, da die Wissenschaft des Mittelalters nur zwei Hauptkräfte der Seele, nämlich das Erkenntnis- und das Begehrungs- oder Strebevermögen kannte, die Affekte dem einen wie dem andern zu. Auch Christian von Wolff faßte die Affekte, „welche man auch empfindliche Lust oder Unlust definieren könne"

---

[1] Lotze. Med. Psychologie. S. 512.

[2] „Das Wort „Gemüt" gehört in der deutschen Sprache zu den Zauberwörtern, die sich gern da einstellen, wo es an jedem Begriffe fehlt" (Rosenkranz).

[3] Drbal, Lehrbuch d. emp. Psychologie. 5. Aufl. S. 234.

[4] Wundt, Essays. S. 99.

als Thätigkeiten des Strebevermögens auf.[1] Erst mit Kant wurde die Annahme von drei „Seelenvermögen“ allgemeiner, und der große Königsberger Philosoph erklärte die Affekte als gesteigerte Gefühle in den Worten: „Der Affekt ist übereilt, d. i. er wächst geschwind zu einem Grade des Gefühls, das die Überlegung unmöglich macht.“ Das Verdienst, auf den Unterschied von Gefühl und Affekt hingewiesen zu haben, gebührt Herbart. Er schreibt: „Nachdem man die Affekte (vorübergehende Abweichungen von dem Zustande des Gleichmuts) von den Leidenschaften (eingewurzelten Begierden) geschieden hat, ist die Meinung herrschend geworden, Affekte seien stärkere Gefühle. Aber es giebt sehr starke, dauernde Gefühle, welche aufs tiefste in der Grundlage eines menschlichen Charakters hineingewachsen sind (z. B. Anhänglichkeit an die Seinen und an das Vaterland), mit denen der vollkommenste Gleichmut so lange besteht, als nichts Widriges hinzutritt, das eine Reizung mit sich führt. Der Augenblick der Gefahr für die Unsern und für das Vaterland kann uns in Affekt setzen, aber dieser Affekt ist von dem Gefühl sehr weit verschieden. Ebenso kann der Mensch ein starkes und dauerndes Ehrgefühl besitzen, ohne darum beständig im Zustande des Affektes zu sein.“[2] Doch auch nach Herbart giebt es noch Vertreter jener Anschauung, welche in den Affekten gesteigerte Gefühle erkennen. So lesen wir bei Ulrici:[3] „Alle Gefühle ohne Ausnahme können zu stärkeren oder schwächeren sich steigern. Der sogenannte Affekt ist nichts, als ein ungewöhnlich starkes, heftiges Gefühl.“ „Allerdings,“ schreibt Nahlowsky, „pflegt der Affekt aus Gefühlen hervorzugehen, er ist aber von ihnen nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ verschieden, d. h. er ist nicht nur eine Steigerung, sondern eine wesentlich abweichende Neubildung, die eine gewaltsame Störung jener Gedankenkreise voraussetzt, worin die betreffenden Gefühle ihren Sitz haben.“

Entwickeln wir an einem Beispiele das Wesen des Affektes!

---

[1] Siehe Volkmann, Lehrbuch der Psychologie.

[2] Herbart. Lehrbuch der Psychologie. S. 338. Ausgabe von K. Kehrbach.

[3] Ulrici. Gott und Mensch. S. 471.

Moses handelte im Affekt, als er, vom Sinai zurückkehrend, das Volk um das goldene Kalb tanzen sah. Die heilige Schrift erzählt: „Als er nahe zum Lager kam und das Kalb und den Reigen sah, ergrimmte er im Zorn und warf die Tafeln aus seiner Hand und zerbrach sie unten am Berge." Wie können wir uns die heftige Erregung des Moses, die ihn zu einer That verleitete, welche er im Zustande ruhiger Überlegung niemals ausgeführt hätte, erklären? Moses kam vom Sinai herab, wo er mit Gott über das Volk geredet hatte. Sein ganzes Sinnen und Denken war darauf gerichtet, es zu einem Volke Gottes immer mehr zu erziehen. Gott hatte ihn auf einen Abfall des Volkes vorbereitet, darum eilte er zum Lager, um durch die Macht seiner Persönlichkeit und seines Wortes das Schlimmste zu verhüten und das Gottesbewußtsein lebendig zu machen. Aber was sich da seinen Augen zeigte, das goldene Kalb, die vollständige Rückkehr zum Heidentum, das traf ihn wie ein Blitz. Sein innerstes Gefühlsleben wurde aufs heftigste erschüttert; er war einen Augenblick starr vor Schreck; dann aber drängten sich die Vorstellungen in buntem Wirbel durch seine Seele, und er verlor die Herrschaft über Körper und Geist. Diesen Zustand der Errregung aus dem Leben des großen Gesetzgebers hat Michel Angelo in seiner gewaltigen Mosesstatue charakteristisch dargestellt Die mächtige Gestalt sitzt straff aufgerichtet auf einem Felsblocke, die linke Hand stützt sich kräftig auf die zwei steinernen Tafeln, die rechte faßt krampfhaft in den Bart. Falten des Zornes lagern auf seiner Stirn; die Augen scheinen Feuer zu sprühen; der linke Fuß ist vor, der rechte zurückgesetzt; es scheint, als wolle der gewaltige Mann aufspringen und alles zerschmettern.

Fassen wir die einzelnen Momente aus diesem Beispiele zusammen, so lernen wir den Affekt kennen „als die durch einen überraschenden Eindruck bewirkte, vorübergehende Verrückung des inneren Gleichgewichts, wodurch auch der Organismus in Mitleidenschaft gezogen wird und demgemäß die besonnene Überlegung und freie Selbstbestimmung entweder reduziert, oder sogar momentan aufgehoben wird."[1]

[1] Nahlowsky, Das Gefühlsleben. S. 120.

Die erregende Ursache des Affektes ist immer ein plötzlicher Reiz, eine Wahrnehmung, welche in schroffen Gegensatz zu den das Bewußtsein füllenden Vorstellungen tritt, wodurch der Gleichmut der Seele in ungewöhnlicher Weise einen heftigen Stroß erleidet. Belsazar sah die Schrift an der Wand, und — „der König stieren Blicks da saß, mit schlotternden Knieen und totenblaß." Die Wahrnehmung, welche hier den Affekt erzeugte, war eine von außen kommende, und eine solche ist es meistenteils, welche Affekte wie Zorn, Schreck, Freude u. a. hervorruft, doch kann es auch eine innere sein. Ein Kind, dessen Vater vor wenigen Tagen gestorben ist, beteiligt sich in der Schule lebhaft mit beim Unterrichte. Mit einem Male fängt es an, heftig zu weinen. Es ist vom Affekte erfaßt worden. Der Gedanke an den Vater trat plötzlich als freisteigende Vorstellung (aus eig'ner Kraft vermöge ihrer Stärke!!) ins Bewußtsein und rief eine heftige Gemütsbewegung hervor. So kommen aus dem Innern Gedanken, aufsteigende Zweifel oder Vorwürfe, Erinnerungen an ein begangenes Unrecht, oder trübe Bilder der Zukunft, welche die Ruhe des Gemütes erschüttern, Affekte erzeugen. „Auch erschrecken können wir infolge innerer Wahrnehmung, z. B. wenn wir plötzlich gewahr werden, daß wir mit unserm Handeln am Rande eines moralischen Abgrundes schwankten, ebenso ist die Reue in heftigen Gemütern ein Zürnen gegen sich selbst."[1]

Ob aber nun der Reiz ein äußerer oder ein innerer ist, immer ist er zu stark, als daß sich ihm gegenüber der Mensch in der geistigen „Normallage behaupten, sich denselben assimilieren oder auch nur sofort den Versuch zu einer solchen Adoptierung machen könnte. So ist der Mensch dem Reiz gegenüber absolut machtlos, passiv, die Reaktionsfähigkeit ist auf einen Augenblick gehemmt. Und daher ist dieser Zustand mit Recht passiv genannt, es ist ein Leiden, es kommt über mich, ich weiß nicht wie. Unter diesen Umständen wirkt der Reiz im Affekt immer zuerst lähmend, geistig und körperlich, wenn auch dieser

---

[1] **Nahlowsky**, a. a. O.

Anfangsaffekt ein rasch vorübergehender ist. Und ist er vorüber, so kommen die Vorstellungen in wilder Hast . . . .[1], [2]

Alle Affekte ziehen körperliche Rückwirkungen nach sich. Freude rötet die Wangen, Furcht verursacht ein Erblassen, Schrecken lähmt die Glieder, Kummer und Gram hemmen die Verdauung, benehmen den Appetit, der Zorn teilt dem Speichel, der Milz und der Galle schädliche Eigenschaften mit. Umgekehrt wirkt aber auch der Organismus, einmal in Aufregung versetzt, auf die Gestaltung des Seelenzustandes zurück, indem er diesen unterhält oder verstärkt. Man kann sich in den Ärger hineinrasen, in die Wut hineintoben. Es genügt wohl hier der Hinweis auf die Schauspielkunst. Der innige Zusammenhang zwischen seelischer Erregung und Organismus steht fest, aber es ist uns unmöglich, über den Grund auch nur einer besonderen Ausdrucksform klar Rechenschaft zu geben. Prof. Dr. Ziehen[3] schreibt: „Die Einzelheiten dieser Veränderungen sind uns noch fast völlig unbekannt. Es ist auch sehr wohl möglich, daß für manche Affekte diese Veränderungen ganz spezifische, charakteristische sind."

Die innige Wechselwirkung der seelischen und der körperlichen Vorgänge ist es aber, welche die materialistische Richtung veranlaßte, in den körperlichen Bewegungen die Ursache der Affekte zu suchen, „die Affekte einfach als die Empfindungen von Muskelkontraktionen zu deuten." Ja, die Anhänger dieser Richtung haben sich bemüht, „für die wichtigsten Affekte je eine spezifische Kombination solcher motorischer Innervationen nachzuweisen."[4] Sehr recht antwortet Ziegler

---

[1] Ziegler, Prof. Das Gefühl. S. 197.

[2] Sehr fein hat Lotze beobachtet. Er schreibt: „Jeder Affekt wirkt als Überraschung . . . . . zuerst unangenehm, selbst wenn die Überraschung sich nachher als eine freudige herausstellen sollte. In diesem ersten Stadium ist der Mensch unfähig, auf den Überreiz zu reagieren, ihn zu beantworten und zu assimilieren, daher das schwach Machende, die völlige Widerstandslosigkeit im Denken und Thun. Man ist gelähmt und fassungslos. Die untere Stufe dieses Stadiums nennen wir Verblüffung, die oberste Entsetzen. Und nun erst scheiden sich weiterhin angenehme und unangenehme Affekte."

[3] Ziehen. Leitfaden der physiologischen Psychologie. S. 137.

[4] Ziehen, a. a. O. S. 137.

auf solche Ansicht: „Bin ich zornig, weil ich die Faust balle, oder balle ich die Faust, weil ich zornig bin?“

Im allgemeinen hat man wohl versucht, aus der Natur mancher Affekte auf die Art der körperlichen Rückwirkung zu schließen, und es hat sich besonders auch Lotze[1] eingehend darüber verbreitet, aber eine allseitig genügende Erklärung wird wohl niemals gelingen, weil beim Affekt in erster Linie die Größe der Erschütterung von Wichtigkeit ist und erst später die spezifische Natur, von dem sie ausging, sich geltend macht. In recht faßlicher Weise hat sich Wundt über die hervorgerufene körperliche Erregung geäußert. Er schreibt: „Jede intensive Gemütsbewegung ist begleitet von einer Erschütterung unseres Nervensystems, welche sich auf die von dem letzteren hocherregten Bewegungsorgane reflektiert. Mit der Zunahme der inneren wächst die äußere Bewegung.“ „Der feinste Messer unserer Affekte ist insbesondere ein unwillkürlicher Muskel, den die populäre Meinung darum noch heute für den Sitz des Gefühls hält, das Herz. Stärkere Gemütsbewegungen beschleunigen den Herzschlag, übermächtige jeder Art bringen aber das Herz momentan zum Stillstande. Mit dem Herzschlage hält die Atmung gleichen Schritt; sie wird beschleunigt und im äußersten Affekte steht sie still. Auch die Wanderungen der Blutgefäße sind von Muskeln eingeschlossen, deren Beherrschung unserm Willen entzogen ist. Aber in eigentümlicher Weise reguliert unser Nervensystem die Bewegung dieser Muskeln so, daß sie meistens den Bewegungen des Herzens sich anpassen. Bei zunehmendem Herzschlage erweitern sich die Gefäße, um der stärkeren Blutwelle Raum zu geben. Bei stockendem Herzschlage verengen sie sich, so daß wieder der Raum, den sie umschließen,

---

[1] Lotze. Med. Psychologie. S. 521—533 „Im allgemeinen sind die körperlichen Rückwirkungen, welche die Affekte begleiten, verschiedenen Ursprungs. Einige sind Erzeugnisse individueller Angewohnheit oder körperlicher Disposition. (Bei Kranken scheint der vorzugsweise leitende Teil die Gewalt der Erschütterung am meisten zu erfahren.) Andere Nachwirkungen führt die Bildung und absichtliche Unterdrückung der unmittelbaren Nachwirkungen des Affektes herbei. Aber neben allen diesen Erscheinungen kommen unmittelbar von der Natur prädestinierte Ausdrücke der Gemütserschütterungen vor, deren Deutung bisher nicht ausreichend gelungen ist.“

dem Zuflusse aus dem Herzen entspricht. Wenn im Affekt die Herzbewegung schneller wird, so errötet darum das Angesicht, aber im stärksten Affekt, der das Herz zum Stillstande bringt, erblaßt es."

Handelt es sich nun im weiteren um die Bedeutung der Individualität für Bildung der Affekte, so ist von vornherein klar, daß die eigentümliche Verteilung und Mischung der mannigfachen geistigen und leiblichen Gaben und Anlagen, die Intensität, Fülle und Geschwindigkeit des einem gewissen Individuum angehörigen Vorstellungskreises, die kräftigere oder schwächere Entwicklung des körperlichen Organismus von sehr großer Tragweite sind. Weil der Affekt eine Gemütserschütterung ist, so ist eben die individuelle Gemütsbildung der Boden, auf dem er emporschießt. Im allgemeinen kann man sagen: Dasselbe Ereignis, das in einem Menschen nur einen leisen, rasch verklingenden Gefühlswiderhall findet, kann in einem andern einen solchen Affekt erzeugen, daß er nicht mehr weiß, was er thut; ein schwaches, besonders reizbares Nervensystem bringt gewöhnlich auch besonders heftige Gemütserschütterungen mit sich; in der Jugend ist unsere Natur leichter erregbar, als bei zunehmendem Alter. Besonders aber hat die habituelle Gestaltung des gesamten Nervensystems, nicht zum wenigsten der vegetative Teil desselben, die größte Bedeutung.

Hinsichtlich der seelischen Eigentümlichkeiten ist in den Temperamenten ein allgemeiner Gradmesser für die Beanlagung zu Affekten gegeben. Der Sanguiniker ist leicht erregbaren Gemüts und wird daher rasch, aber wenig stark vom Affekt erfaßt. Dagegen zeigt der Choleriker leicht Gemütserschütterungen von großer Heftigkeit. Schwerer wird der Melancholiker vom Affekt ergriffen, aber dann besonders stark. Am wenigsten ist der Phlegmatiker, weil wenig erregbaren, noch tiefen Gemüts, ihm zugänglich. Wir müssen ferner bei der Empfänglichkeit für Affekte daran erinnern, daß zu verschiedenen Stunden, Tagen und Jahreszeiten das individuelle Gemüt verschiedene Modifikationen zeigt, hervorgerufen infolge leiblichen Befindens, der Nahrung, der Temperatur, des Wetters, der Jahreszeiten, oder seelischer Zustände, wie Gram und Kummer über Verlorenes und Heiterkeit über Gefundenes. Diese gewöhnlich

einige Zeit anhaltenden Gemütszustände hat man mit dem Namen „Stimmungen" belegt. Es sind dauernde Gefühlslagen, aus welchen sich die Affekte häufig durch leichte und zufällige Anstöße entwickeln. In verschiedenen Stimmungen sind wir verschieden für Affekte disponiert.[1]

Es würde zu weit führen, des Näheren auf das Wesen der Stimmungen einzugehen, doch müssen wir noch der sog. krankhaften Affekte, der Affektstörungen, mit welchen sich der Mediziner eingehend zu beschäftigen hat, gedenken. Prof. Ziehen unterscheidet fünf Formen derselben, nämlich:

1. die krankhafte Traurigkeit oder Depression;
2. die krankhafte Heiterkeit oder Exaltation;
3. die krankhafte Reizbarkeit;
4. die krankhafte Labilität der Stimmung;
5. die Apathie.

Die Affektstörungen treten nicht isoliert auf, sondern meist „als Symptom einer bestimmten Psychose", und zwar jener Aufzählung entsprechend, „bei der kindlichen Melancholie, der Manie, der Neurasthenie, der kindlichen Hysterie und der Stupidität".

Wenn wir nun der Einteilung[2] der Affekte unser Augenmerk zuwenden, so ist von vornherein auszusprechen, daß in diesem Punkte wenig Übereinstimmung herrscht. Je nachdem man die eine oder die andere Seite des erzeugten Zustandes hervorhebt, kann man als Einteilungsgrund geltend machen: den Rhythmus der Vorstellungsbewegung, den Gefühlston, das Begehren und die Wirkungen auf den Organismus. Fassen wir die Sache bestimmter, so könnte es in folgenden vier Fragen geschehen:

1. Wirken die Affekte hemmend oder fördernd auf die Vorstellungsbewegung ein?
2. Ist der herrschende Gefühlston Lust oder Unlust?
3. Behält ein lebhaftes Verlangen oder Verabscheuen die Oberhand?
4. Unterstützt und fördert das erregte Nerven- und Gefäßsystem die Seelenthätigkeit, oder wirkt es herabstimmend?

---

[1] Über „Stimmungen" vergl. Lotze, Med. Psychol. S. 512—520.
[2] Wir folgen hier im allgemeinen Nahlowsky a. a. O.

Analog diesen Fragen sind die Affekte eingeteilt worden in solche der Gemütsüberfülle und Gemütsleere (Drobisch und Lotze[1]), in rüstige und schmelzende (Carus und Herbart[2]), in sthenische und asthenische (Kant[3]), in exzitierende und deprimierende (Volkmann[4]).

Nahlowsky faßt alle vier Momente zusammen, erweitert die Gesichtspunkte nach den vorwiegenden Grundtypen und unterscheidet Affekte der aktiven oder Plusseite, wie — angenehme Überraschung, plötzliche Erheiterung, Lustigkeit, Ausgelassenheit, Freudenrausch, Entzücken, Mut, Zorn, Groll, Bewunderung und Begeisterung — und Affekte der passiven oder Minusseite — Verlegenheit, plötzliche Verstimmung, schmerzliche Überraschung, Anwandlung von Kummer und Traurigkeit, Bangigkeit, Niedergeschlagenheit, Kleinmut, Scham, Furcht, Angst, Schreck, Grauen, Ensetzen, Reue, Verzweiflung.

Den Affekten der ersten Reihe ist charakteristisch ein Zuströmen der Vorstellungen, lebhaftes Tempo, vorwiegendes Kraftgefühl, sodann eine größere Muskelelastizität, Thatkraft und gesteigerte Lebensempfindung. Innerhalb der zweiten Reihe herrscht Passivität, Armut oder verlangsamte Abwicklung der Vorstellungen, ein Schwächegefühl, verminderte Spannkraft der Muskeln, Erschlaffung des Willens bis zur Willenslosigkeit und gesunkene Vitalstimmung.

II.

Haben die bisherigen Ausführungen das Wesen der Affekte beleuchtet, so kann es nun nicht schwer sein, über ihren Wert für die Erziehung zu urteilen.

Affekte sind Gemütserschütterungen. Glücklich nennen wir den, dem Gott ein fröhliches Gemüt bescherte. Ja, ein fröhliches Gemüt ist die Grundlage unseres gesamten Lebensglückes. Nicht

[1] Lotze, Med. Psychol. S. 521: „Beide Ausdrücke bezeichnen nicht eigene Gattungen, sondern aufeinanderfolgende Stadien.“

[2] Herbart, Lehrbuch d. Psychologie S. 428: „... und hiermit ist sogleich der Unterschied des aufgeregten oder niedergeschlagenen Gemüts oder die Einteilung der Affekte in rüstige und schmelzende erklärt und gerechtfertigt.“

[3] Siehe Volkmann, Lehrbuch d. Psychologie S. 393.

[4] Siehe Volkmann a. a O. S. 390.

bloß unser Fühlen entspringt aus dem Gemüte, sondern auch das sittliche und religiöse Wollen. „Erneuert euch im Geiste eures Gemütes!“ rief der Apostel Paulus den Ephesern zu. Wir beneiden manchen um seine Gemütsruhe; denn in den Gemütsanomalien liegt ein großer Teil menschlichen Elends. Besonders sind es eben Affekte und Leidenschaften, welche den Gleichmut der Seele zu vernichten drohen. Zunächst schaden die Affekte dem harmonischen Ebenmaß und der Gesundheit der Seele; denn sie verhindern den ungestörten Ablauf der Vorstellungen. Sodann tritt beim Affekte die subjektive Seite des Empfindens allein in den Vordergrund, und die Folge ist, daß wir in der Freude allem nur eine gute Seite abzugewinnen vermögen, im Zorn aber zu herben und ungerechten Urteilen veranlaßt werden. Wir wissen ferner, daß er über uns hereinbrechen kann wie eine Macht, deren Überreizen gegenüber wir vollständig widerstandlos werden können. Wo bleibt aber dann die des freien Geistes würdige Selbstbeherrschung und Selbstbestimmung? Er führt uns in eine einer „Persönlichkeit“ unwürdige Knechtschaft; ja, er bringt zuweilen den Menschen ganz außer sich, und reißt ihn fort zu Äußerungen und Handlungen, in denen er, bei wieder hergestellter Gemütsruhe, sich selbst nicht zu erkennen vermag. Mit Recht legt darum das Gericht bei Beurteilung von Handlungen, die im Affekt geschehen sind, einen milderen Maßstab an.

Wenn nun schon der Erwachsene der Gewalt des Affektes häufig preisgegeben ist, wie vielmehr dann das Kind, bei dem „die noch vielfach fehlende begriffliche Einsicht durch das Gefühl antizipiert wird!“[1]

Doch nicht bloß als Feinde des freien Geistes, sondern auch als gefahrdrohende Mächte des körperlichen Organismus treten die Affekte auf. Auf der Erschütterung des Nervensystems beruht die Gefahr, daß übermäßige Freude sowohl wie übermäßige Wut bewußtlos machen, das Leben überwältigen oder den Geist bleibend zerrütten können.

Und doch, trotz alledem, dürfen wir über die Affekte ein vollständiges Verbannungsurteil nicht aussprechen; denn nur

[1] Ackermann. Die häusliche Erziehung.

selten treten sie so vernichtend auf; in der Regel sind sie nur „leichte Krankheiten eines übrigens gesunden Geistes“ und sogar im Leben des Einzelnen und der Gesamtheit von großem Werte. Man denke nur an die Macht der Begeisterung, an den Sturm der Entrüstung. Was wäre der Redner, der Schauspieler, der Dichter ohne jenes zündende und fortglühende Feuer der Begeisterung? Das führt uns noch darauf, daß die Affekte übertragbar sind, ansteckend wirken können für das Gute und Ideale, aber auch für das Schlechte und Gemeine. Dafür giebt es Beweise im Buche der Geschichte

Auch für die Beurteilung der Individualität des Einzelnen sind die Affekte von Bedeutung; denn in ihnen zeigt sich oft der Mensch in seiner wahren Natur. So mancher, der sorgsam bedacht ist, immer den stoischen Gleichmut zu bewahren, läßt im Affekt sich fortreißen und Lichtblicke in sein Inneres fallen. Und wenn wir ein sittliches Urteil über die Affekte aussprechen wollten, so könnte es lauten: „Der Mensch ist nicht aus Holz und Stein geschnitzt, folglich können auch Reizungen des Gemütes, besonders solche, welche sich auf sittliche Dinge und Verhältnisse beziehen, nicht tadelnswert sein;“ verwerflich ist nur die unzeitige Anwendung und maßlose Übertreibung. Es muß eben, wie bei allem, die Vernunft die begrenzenden Maße einhalten.

Aus dem Bisherigen ergiebt sich wohl, daß die Affekte seelische Erscheinungen sind, welche wichtig genug, daß sich die Erziehung mit ihnen befaßt. Der **Behandlung der Affekte in der Erziehung** haben unsere Ausführungen jetzt ihr Augenmerk zuzuwenden.

Die Affekte gehören zu den „Fehlern“, mit denen der Erzieher sich zu befassen hat; denn es sind solche Vorgänge, welche während der Entwicklung des geistigen Lebens im Kinde der erstrebten Jugendbildung meist schädlich entgegentreten. Die Lehre von den Fehlern der Kinder, die pädagogische Pathologie, und die Lehre von den erzieherischen Mitteln, wodurch teils eine Verhütung, teils eine Beseitigung der in der Kinderwelt vorkommenden Fehler für möglich gehalten wird und erstrebt werden soll, die pädagogische Therapie, sind noch wenig bearbeitete

Gebiete.[1] Wohl hat kein namhafter Pädagoge unserer Zeit das Pathologische ganz unberücksichtigt gelassen, aber erst Prof. Strümpell machte 1890 in seiner epochemachenden Schrift „Die Pädagogische Pathologie" mit einer wissenschaftlichen Bearbeitung den Anfang, und was unser Jahrhundert überhaupt auf diesem Gebiete geleistet, das hat Közle in seinem verdienstvollen Werke „Die Pädagogische Pathologie in der Erziehungskunde des 19. Jahrhunderts" sorgsam zusammengestellt.

Die Kinderfehler teilt man ein in einheimische und in Fehler fremden Ursprungs und die Behandlung derselben hat sich auf ein zweifaches zu richten, nämlich auf die Verhütung und die Beseitigung. Was von den Fehlern im allgemeinen gilt, das haben unsere Ausführungen bei den Affekten im einzelnen zu beachten.

Augustinus schreibt in seinen Bekenntnissen: „Ich habe gesehen und beobachtet ein heftig eiferndes Knäblein, noch redete es nicht und erbleichte ganz . . ." Es ist eine bekannte Thatsache, daß das kleine Kind zuweilen so heftig in Zorn und Ungestüm gerät, daß es ganz außer sich kommt, und man kann nicht sagen, daß sei ihm durch eine falsche Behandlung anerzogen, es muß vielmehr aufgefaßt werden als erstes Anzeichen eines angebornen Bösen. Das Gemüt ist eine angeborne Anlage und das kleine Kind der Grundtypus eines natürlichen Gemütsmenschen. Es folgt ganz den ungezügelten Eindrücken seiner Empfindung. Doch darf nicht in Abrede gestellt werden, daß das Gemüt durch später hinzutretende Einflüsse gehoben oder verderbt, insbesondere aber durch die Erziehung veredelt werden könne. So kann auch die Anlage für Affekte in der Individualität des Kindes begründet sein, oder sie kann durch den Umgang anerzogen werden. Der Erziehung erwächst zunächst die Aufgabe, die Quellen aufzusuchen und zu verstopfen, aus welchen die Affekte ihre Nahrung saugen.

Besonders sind wenig kräftige, reizbare Naturen den Gemütserschütterungen zugänglich. Darum ist die Kräftigung des Körpers und des Nervensystems eine unerläßliche Pflicht der Erziehung. Weniger kann man nach dieser

---

[1] Siehe Prof. Strümpell. Die Pädagogische Pathologie. S. 93 u. V.

Seite wohl der Schule einen Vorwurf der Pflichtverletzung machen; denn überall entstehen prächtige Schulhäuser mit hellen, freundlichen Zimmern, überall übt und stärkt man Knaben und Mädchen durch Turnen und Jugendspiele, als vielmehr dem Hause und öffentlichen Leben. Man muß nur in einer Fabrikstadt hineintreten in die Wohnungen mancher Arbeiter, wo Schmutz und Unordnung herrschen, Licht, Luft und Reinlichkeit fehlen, wo eine große Familie in Stube und Kammer eingepferchet, nur ein Bett für Vater und Mutter vorhanden ist und für die Kinder ein Strohlager auf den Dielen zurechtgemacht wird, wo die armen Säuglinge mit Zucker, Wasser und Zwieback aufgezogen werden — besonders die armen Geschöpfe sind zu bemitleiden, die in die Ziehe kommen — wo die Kinder selten ein liebevolles Wort von Vater und Mutter hören, Zank und Streit tagtäglich erleben, und man wird verstehen, daß aus solchen Räumen und Familien Menschen erwachsen mit verbitterten Gemütern, die leicht reizbar, gefährliche Werkzeuge ihrer Affekte und Leidenschaften werden können.

Ein weit gefährlicheres Gift unserer Zeit, eine starke Quelle der Affekte, ist zu suchen in der Nervenüberreizung, herbeigeführt durch Genußmittel, welche narkotische Gifte enthalten. Vollständig das Gemütsleben zerrüttend wirkt der Alkohol. Der Branntwein thut dasselbe bei dem Armen, wie Sekt und Champagner bei dem Reichen. Ein unzufriedenes Gemüt ist es häufig, welches den Mann zu solchen Betäubungsmitteln greifen läßt. Die Folgen brauchen wir nicht auszumalen. Noch schlimmer steht die Sache, wo man zu Opium und Morphium greift. Gleich gefährlich für ein gesundes Gemütsleben wirkt der frühzeitige und unerlaubte geschlechtliche Genuß. Was für gefährliche Subjekte die Menschheit in den Zuhältern besitzt, das haben schon viele Gerichtsverhandlungen gezeigt.

Gegen solche Feinde, Zerstörer des Nervensystems, ist die Schule fast machtlos. Direkt verhüten kann sie wenig, indirekt nur durch Belehrung und Ermahnung. Fast alles ist vom Hause zu erwarten. „Das ist nun allerdings in den komplizierten Verhältnissen der Gegenwart nicht leicht. Schon die allgemeine Lebens- und Ernährungsfrage, wie sie in breiten

Schichten der sogenannten guten Gesellschaft zur Gewohnheit geworden, ist ein trefflicher Nährboden für Affekte."[1] Ähnliches gilt von den sogenannten sozialen Gewohnheiten.

Haben wir bisher materielle Grundlagen für Affekte und Gemütsbildung aufgedeckt, so wenden wir uns jetzt den geistigen Faktoren zu. Prof. Hannack[2] schreibt: „In jeder Gesellschaft begegnen sich zwei Interessensphären, das Interesse des Individuums und das Interesse der Allgemeinheit. Auf der richtigen Abgrenzung dieser Sphären beruht das Wohlergehen beider Teile."

In dieser Hinsicht muß in den Kinderherzen besonders das Gefühl der Unterordnung gepflegt werden. Gegen dieses Gefühl wird häufig gesündigt in besser situierten Familien mit geringer Kinderzahl, indem man alles von den Kindern fernzuhalten sucht, was unangenehm ist. Ein so erzogenes Kind ist zu bemitleiden, denn es ist nicht fürs Leben gebildet. Bricht später, wenn die schützende Hand aufhört zu behüten, das Unglück herein, dann wird es von dem Schmerzlichen doppelt schwer getroffen und unterliegt den heftigsten Gemütserschütterungen. Auch Schmerzliches soll dem Kinde durchaus nicht erspart bleiben und die ersten Schmerzen sind gewöhnlich die, welche seinem Ich Schranken ziehen. Leider giebt es ja Familien, wo das Kind regiert und es sein „Ich" überall als das Wichtigste betrachten lernt, wo es durch Trotz und Zorn alles erreicht. Da ist ein Boden, wo den Affekten Thür und Thor geöffnet wird.

In der rechten Familienerziehung lernt das Kind sich unterordnen. Vater und Mutter sind ihm Autorität, und rechtzeitig zum Gehorsam erzogen, fühlt es gar nicht den Zwang, sondern befindet sich in der Gewohnheit der Unterordnung wohl und glücklich. Die Schule hat das Gefühl der Unterordnung unter die Autorität weiter zu entwickeln. Das Maß der Autorität, das ein Lehrer besitzt, hängt ab von dem Werte seiner Persönlichkeit, von seiner sittlichen und beruflichen Tüchtigkeit. Der Schwache respektiert nur den Starken; darum darf sich der Lehrer nicht „vergessen", sondern muß sich in allem als der

---

[1] Andreä. Pädag. Encyklopädie v. Rein. S. 38.
[2] Dr: Hannack. Über Gemütsbildung.

Stärkere bewähren sowohl im Wissen, als auch im Thun. Doch soll damit nicht gesagt sein, daß er als Stärkerer einzig und allein durch Machtgebote die Erziehungszwecke fördern kann, vielmehr ist notwendig, daß er mit der Strenge die rechte Milde, mit der strengen Disziplin liebevolles Wohlwollen verbinde, und auch dem Selbstgefühl des Zöglings die rechte Würdigung zu teil werden lasse; denn nur dann wird dieser die Unterordnung nicht als schmerzenden Druck fühlen, sondern der Autorität sich gern und willig beugen, ohne daß in seinen Gefühlen ein Widerstreit entsteht. Sorge nur der Lehrer dafür, daß alle seine Anordnungen von ruhiger Überlegung und Besonnenheit getragen sind, er in der Behandlung der Kinder sich nie von Willkür und Laune bestimmen lasse, und halte er mit konsequenter Entschiedenheit und Strenge auf Durchführung seiner aus pädagogischen Überlegungen hervorgegangenen Maßnahmen. Haben Schule und Haus das Gefühl der Unterordnung unter die Autorität im Herzen des Zöglings wachgerufen, so ist für rechte Gemütsbildung und Verhütung der Affekte viel erreicht; denn „die Macht des Beispiels ist hier fast ohne Grenzen.“ Es gilt das Wort: „Beispiele reißen hin!“ Wenn der Schüler sieht, wie Ruhe und Besonnenheit den Erzieher auch bei aufregenden Anlässen nicht verlassen, so imponiert das ihm, und die Folge ist Nachahmung. Sein Eigensinn, Trotz und zorniges Wesen zerbrechen vor der Macht der Autorität.

Es würde gewiß eine lohnende und für die Erziehung segensreiche Arbeit sein, im einzelnen die unumstößliche Wahrheit des Satzes nachzuweisen: „Die Autorität ist oft die einzige treffende Waffe, die den Affekten entgegengesetzt werden kann.“

In einer recht schwierigen und oft verhängnisvollen Lage befindet sich der strafende Erzieher. Strafen müssen eintreten; selbst körperliche Züchtigungen sind unvermeidlich; aber der Erzieher muß bedenken, daß die Wirksamkeit der Strafe auf der Erschütterung des Gemüts beruht, die sie hervorbringt, und daß sie deshalb nicht zum Alltäglichen, Gewöhnlichen werden darf, daß sie ferner, neben besondern Umständen, vor allem die individuellen Eigentümlichkeiten zu berücksichtigen hat. „In welcher Stimmung aber soll man züchtigen? Im

Zustande der Gleichgültigkeit? Es wäre empörend, wenn es überhaupt möglich wäre. Im Affekt des Zorns? Der Lehrer darf sich nicht vergessen;“ denn sehr recht sagt Böhm: „Der in übermäßigen Affekt geratene Erzieher stellt sich während des Strafvollzugs dem Kinde gegenüber als den Schuldigen dar (weil er sich nicht beherrschen kann).“ Da gilt es, die Besonnenheit zu wahren, mit sittlicher Entrüstung zu strafen und Herr seiner selbst zu bleiben. Diese Forderungen sind gewiß schwer zu erfüllen, aber werden nicht unmöglich, wenn der Erzieher seinen Zögling gründlich kennt. Er muß festzustellen versuchen, was durch Verhältnisse der Außenwelt, wie durch die Umgebung, durch gewisse Familien- und Berufsverhältnisse, durch den Umgang, durch Fehler der Erwachsenen und durch zufällige Anlässe in das Kindesgemüt hineingekommen sind und sich an ihm in besonderen Zügen dauernd ausgeprägt haben, und er wird für manche Fehler seiner Zöglinge einen natürlichen Erklärungsgrund finden, wodurch ihm zugleich Mittel und Wege für rechte Behandlung aufgeschlossen sind. Doch wie viele Thränen sind schon von Kindern unschuldig geweint, wenn sie sich in ihrem vermeintlichen Recht gekränkt sahen, wenn ihnen unrecht geschah; wie oft haben schon Haß und Zorn die Kinderherzen erfüllt gegen strafende Erzieher! Gewiß ein gefährlicher Boden für Erzeugung von Affekten! Darum auch hier Beherzigung der alten pädagogischen Forderung: Beachte die Individualität des Zöglings.

Die Empfänglichkeit für Gemütserschütterungen wächst mit der Zahl derselben; mit der Zahl wächst aber auch die Unfähigkeit der Zügelung; darum entferne man von den Kindern die Personen, welche sie reizen und necken, schabernacken und ungeduldig machen. „Sie sind ihnen hundertmal gefährlicher als die Ungemächlichkeiten der Luft und der Jahreszeiten. Solange die Kinder nur Widerstand in den Dingen und nicht in dem Willen eines andern finden, werden sie weder aufstützig noch zornig werden“ (Rousseau).

Gemütserschütterungen stecken an. Es ist deshalb ein Unglück für Kinder, welche da aufwachsen, wo Zank und Streit an der Tagesordnung sind, die in die Hände eines Lehrers geraten, dem Ruhe und Besonnenheit gebricht. Darum führe

man das Kind nicht an solche Orte, wo schaudererregende Schaustücke den Augen dargeboten werden. Aus gleichem Grunde vermeide der Lehrer bei Stoffen, die das Gemüt erwärmen sollen, die absichtliche Erzeugung von heftigen Gemütserregungen. (Bei manchen Stoffen ist es nicht schwer, wie z. B. bei denen aus der Leidenszeit des Herrn, Affekte in den Kinderherzen zu erzeugen.) Sobald die gemütvolle Behandlung erreicht hat, daß feuchte Augen dem Lehrer entgegenglänzen, ist es Zeit, nicht weiter auf die Erregung des Gemütes hinzuarbeiten, sondern sich dem mehr begrifflichen Verarbeiten des Lehrstoffes zuzuwenden.

Auch sonst noch birgt der Unterricht Gefahren in sich, Gemütsbewegungen zu erregen, und zwar zunächst der schlechte Unterricht. Sobald das Kind von der Empfindung erfaßt wird, daß der Lehrer des Stoffes unsicher ist, daß er alles durcheinander wirft und selbst nicht weiß, was er will, — bemächtigt sich seiner eine innere Erregung, die auch den körperlichen Organismus erfaßt und sich in Miene und Unruhe kundgiebt, falls es nicht Gelegenheit findet, durch andere Dinge, Schwatzen mit dem Nachbar, Spielen u. dergl., seine innere Erregung abzulenken. Diesen Erscheinungen muß der Lehrer vorbeugen durch gewissenhafte Vorbereitung auf den Unterricht. Es kann aber auch ein von außen kommender starker, ungewöhnlicher Reiz eine heftige Erregung im Geiste des Schülers wachrufen. So würde z. B. eine unnatürliche, gewaltige Spannung in Knabenherzen erzeugt, wenn der Unterricht seinen Fortgang nehmen sollte, während unter dem Ertönen der Regimentsmusik Soldaten am Schulhause vorbeimarschieren. Nichts ist darum natürlicher als Unterbrechung der Belehrung, solange die Klänge noch deutlich zu hören sind.

Haben unsere Ausführungen bisher mehr die Verhütung der Affekte betont, so müssen wir jetzt der Heilung unser Augenmerk besonders zuwenden. Wir gehen von der Erfahrungsthatsache aus, daß eine Kraft, eine körperliche wie geistige, erschlafft, wenn sie nicht geübt wird. Darum gilt es, dem zornigen Kinde das aus dem Wege zu räumen, was seinen Zorn erregt, die körperlichen Mißbehagen, unter denen es zu leiden hat, zu beseitigen, den Furchtsamen vor Schreckhaftem zu

behüten und von dem Thörichten seines Erschreckens zu überzeugen u. s. w., denn wenn man dem Feuer den Brennstoff entzieht, wird es allmählich erlöschen.

Ist aber ein Affekt zum Ausbruch gekommen, dann ist es verkehrt, ihn mit Gewalt dämpfen zu wollen. Beobachten wir die Mutter bei ihrem Kleinen, und wir sehen den rechten Weg. Sie geht nämlich mit ihm, wenn er ohne besonderen Grund heftig zetert und schreit, zu dem Vöglein im Bauer. Das flattert auf und nieder, und das Kind wird beruhigt. Dieses Thun der Mutter ist psychologisch wohl begründet. Wir wissen, daß ein Affekt alle Vorstellungen aus dem Bewußtsein zurückdrängt. Lenkt man die Aufmerksamkeit des Erregten auf einen Gegenstand, für welchen er ein lebhaftes Interesse empfindet, so machen sich die Vorstellungen von demselben gewaltsam Platz, und der Affekt ist beseitigt.

Nicht bei allen Personen ist aber die Garantie gegeben, daß das Ablenken der Vorstellungen und Erfüllen des Bewußtseins mit neuem Inhalte sich wirksam gegen die Macht der Affekte erweisen wird. Leicht ist einzusehen, daß da ein Erfolg erreicht werden wird, wo ein Vorstellungskreis vorhanden, der sich durch Vielseitigkeit und innige Verbindung der einzelnen Glieder auszeichnet. Einen solchen zu schaffen ist aber Aufgabe des erziehenden Unterrichts. Der erziehende Unterricht will den ganzen Menschen bilden, Kopf und Herz, Verstand, Gemüt und Willen; denn in der gleichmäßigen Ausbildung aller Seelenkräfte beruht das Wesen wahrer Geistesbildung. Selbige ist der beste Schutz gegen Affekte; „denn sie hat die Vorstellungsmassen mit einem gleichförmigen Grade der Regsamkeit ausgestattet, so daß es den einzelnen schwer wird, die augenblickliche gewaltsame Oberherrschaft über die übrigen in dem excitierenden Affekte zu erlangen; sie hat die Vorstellungskreise in die vielfachsten Verbindungen gebracht, so daß der Reichtum an Verschmelzungen das Ungestüm einseitiger Hemmungen, wie sie im deprimierenden Affekt eintreten, bricht, indem er deren Wirkungen weiter ausbreitet und darum ausgleicht.“[1] Rüsten wir darum unsere Zöglinge mit einem solchen Gedankenkreise

[1] **Muthesius**, Über die Stellung des Rechenunterrichts S. 17.

aus, der keinen Widerstand leistet gegen die Gewalt der anstürmenden Affekte und lassen wir des weisen Plato wahres Wort: „Durch Freiheit von Affekten wird Freiheit des Körpers und der Seele erzeugt“ uns zu einem Mahner werden, daß wir diesen Anomalien der Seele die rechte Würdigung und Behandlung zu teil werden lassen, und sie nicht als etwas Nebensächliches, außerhalb unserer erziehlichen Aufgabe liegend, betrachten.

IV.

Die Lokalschulaufsicht.

Von H. Drewke-Elberfeld.

> „Daß sich ein Haupt beugt, kann das rohe Schwert erzwingen; ein Herz zu beugen, mag dem Herzen nur gelingen.“ (Sutermeister.)

I.

Was verstehen wir unter Schulaufsicht.

Für den Staat giebt es nichts Wichtigeres als die Heranbildung seiner Bürger. Darum reicht kein Beruf, ausgenommen der kirchliche, an den eines pflichtgetreuen Lehrers. Das hat auch Diesterweg gesagt. In diesem Sinne hat dieser gewirkt. Der Wichtigkeit des Lehrerberufs entsprechend ist dessen Verantwortlichkeit. Kann er sagen, ich habe das Nötige gethan, so genügt das nicht. Er muß Hindernissen seiner Arbeit nachspüren, ihren Grund erforschen und das Erkannte klar und deutlich aussprechen. Wir können hier nichts thun, als unsere Meinung von dem, was der Schule frommt, verteidigen und dieselbe aussprechen. Die Angriffe der Gegner dürfen wir nicht fürchten und von unserer Kraft nicht zu geringe denken.

Das Streben bei den bessern Vertretern der Lehrerschaft ist in erster Linie nicht darauf gerichtet, mehr haben, sondern mehr sein zu wollen. Handelt sichs doch um amtliche Ehre. Die ideelle Seite der sozialen Frage des Lehrerstandes, Berufsbildung und Aufsicht, bildet den Ehrenpunkt dieser Bestrebungen.

Männer wie Dr. Rein, Dr. Bartels erklärten die Aufsichtsfrage, besonders die Lokalschulinspektionsfrage, als eine Frage ersten Ranges und als die brennendste, als die am heißesten umstrittene.

Unserm Bildungswesen fehlt es unten an Wärme, oben an Licht. Wir haben zu wenig Aufsicht, aber zu viel Kontrolle. Unsere Schule steht unter dem Zeichen des Kampfes zwischen Pädagogik und zwischen Bureaukratismus und Militarismus. Diesen beiden Erzfeinden der Volksschule schließen sich noch andere feindliche Elemente an, die orthodoxe Kirche, der Gelehrte in der Spezies der Vielwisser und in Fabrikstädten das kaufmännische Kontor mit seinen scharfen Abstufungen. Alles ist bestrebt, die Schule zu uniformieren, zu nivellieren und zu mechanisieren.

„Vom vielen Befehlen und Anordnen, überhaupt von einer Allesregiererei war keine Rede, und so kann ich mich beispielsweise auch nicht erinnern, während meiner Thätigkeit in Erfurt eine einzige Regierungsverfügung erhalten oder gar gesehen zu haben, die spezielle Regeln oder Vorschriften gegeben hätte. Und doch war überall Eifer, reges Leben und Fortschritt; aber diese kamen von innen und nicht von außen. Meines Erachtens drängt jetzt zu viel von außen auf die Schulen und Lehrer hinein, und weil man alles machen und gestalten will, wird die innere Triebkraft gehemmt. Kranken nicht am Herzen manche der edelsten Lehrer, weil sie ihre Ideale der Wirklichkeit gegenüber unerreicht oder mißachtet sehen? Sinken ihnen nicht oft Mut und Lebensfreude, weil sie nicht bloß in ihrer Umgebung, sondern auch bei den Vorgesetzten nur dem Kaltsinn oder einer handwerksmäßigen Berufungsauffassung begegnen, die wohl regieren, aber nicht liebevoll führen mag? Bureaukratie und Zentralisation waren noch nicht in dem Grade ausgebildet, daß der einzelne Beamte nur als eine Nummer im großen Staatsmechanismus erschien. Je weniger nun der Schulrat sich selbst mit seiner Person offenen Blicks in das unmittelbare Leben und dessen Offenbarungen versenkt, je weniger er vielleicht hierzu Neigung oder Befähigung fühlt, desto näher liegt die Gefahr, sich in solchen allgemeinen Erlassen zu gefallen und in diesen

einen Hauptzweck des amtlichen Lebens zu erblicken. Solche Schriftstücke lassen sich schön lesen, treten gedruckt in die Zeitungswelt, liefern ein äußeres, weithin reichendes Zeugnis der Thätigkeit und gewähren leicht das befriedigende Gefühl eines Erfolges, welcher der Wirklichkeit nicht immer entspricht. Je mehr die gesamte Schulwelt in die Gefahr kommt, einer bureaukratischen Allesregiererei in die Hände zu fallen, je mehr Feder und Papier zur Herrschaft gelangen, desto schwerer werden inneres Leben, desto mehr aber äußere Formen sich herausbilden. Aber täuschen wir uns nicht, so ist diese (militärische) Einheit (im Schulwesen) oft mehr paradierend und äußerlich und bezieht sich noch nicht unfehlbar auf die geistige Thätigkeit und das geistige Leben. Ja, es liegt die Gefahr nahe, daß unter einem strengen Formalismus gerade dieses geistige Leben eingeschläfert werde, und daß schwache Seelen entweder zur Täuschung oder zu dem Glauben hingedrängt werden, die Form sei Hauptsache, während ein starker und selbständiger Charakter sich gedrückt und eingeschnürt fühlt." Das sind Worte eines Schulaufsichtsbeamten über Schulbureaukratismus; das sind Worte aus den „Lebensblättern" des rheinischen Pädagogen, Geheimen Regierungs- und Schulrat Dr. L. Kellner.

Minister Altenstein hat einst gesagt: „Ich will keine uniformierte Schulen; die Erziehung ist ein freies Geschäft." Es läßt sich aber nicht leugnen, daß jeder Militärstaat einen mächtigen Einfluß auch auf die bürgerlichen Verhältnisse seiner Bewohner äußert. (R. Köhler, Pädag. I, 1893.) Beruht auf der gehörigen Pflege der Individualität alles höhere Geistesleben, so ist die Entwickelung desselben aufs sorgfältigste zu unterstützen. In der Natur des Militarismus liegt es aber nicht, die Individualität zu schonen. Er sucht zu uniformieren und seine Schablone in Anwendung zu bringen. Wenn auch Gewöhnung an Gehorsam, an Ordnung und Pünktlichkeit nicht bloß für das Militärwesen, sondern auch für die Schule unerläßlich erscheint, so ist darum die Übertragung des Militarismus auf die Schule durchaus nicht als ein Segen für diese zu betrachten. Daß die Erziehung dadurch stark gelitten hat, bezeugen die zahlreichen Klagen über den Schuldrill, welchen

R. Köhler und Schulrat Kahle männiglich bekämpfen. Ein Königlicher Kreisschulinspektor schreibt davon: „Revuen in den Schulen abhalten kann füglich auch ein Soldat." Und es wird wohl niemand leugnen, daß das soldatische Wesen sich doch etwas in die Schule eingeschlichen hat. Dasselbe paßt aber nicht für die Schule. Das kommt vielleicht daher, daß jeder „Gebildete" wenigstens Reservelieutenant sein soll. Wer in Sporen und mit der Reitpeitsche pädagogische Heerschau abhalten will, taugt nichts für die Schule. Er gleicht einer Windhose, die Trümmer schafft, aber keinen Segen verbreitet.

In einem wohlgeordneten Staate hat jedes öffentliche Institut eine Aufsichtsbehörde, und hat es sich derselben gegenüber rücksichtlich seiner Thätigkeit zu verantworten, wie ihm andererseits von derselben Schutz und Unterstützung gewährt wird.

Eine solche Anstalt ist auch die Volksschule. Wer der Träger der Aufsicht ist, werden wir später sehen. Eine sachgemäße Aufsicht wünscht jeder Lehrer in seinem und im Schulinteresse. Die meisten Volksschulen haben außer der Bezirks- noch eine Kreis- und eine Lokal-, ja oft noch eine Unterlokalaufsicht. Wir müssen auch zwischen Schulaufsicht und Schulverwaltung unterscheiden. Erstere nimmt ihr Augenmerk hauptsächlich auf die inneren Verhältnisse der Schule, auf Zucht, Unterricht und Schuleinrichtung. Sie läßt sichs angelegen sein, den Lehrer für die Lösung seiner Aufgabe mehr und mehr zu befähigen und zu begeistern. Sie hat zwei Seiten, eine negierende — sie wehrt ab — und eine positive — sie fördert. Die Schulverwaltung, die obere Behörde, hat daher die Pflicht, nur solche Männer zu Aufsehern zu berufen, die für die schulregimentliche Pflege nicht weniger ausgerüstet sind als für die Disziplin. Eine Schulaufsicht, die in der Schneidigkeit der Disziplin ihre Stärke sucht, schafft keine dauernde Frucht. Jeder Schritt einer rechten Pflege ist aber von Segensspuren begleitet. Die Aufsicht muß strengstens alles vermeiden, was die Autorität des Lehrenden schädigt. Da die Thätigkeit des Lehrers eine freie, geistige ist, so hat die Aufsicht dieselbe als solche zu achten und zu ehren. Sie läßt dem Lehrer die nötige Selbständigkeit. Der Aufseher soll wahrheitsliebender Zeuge während der That und gerechter Richter nach der That sein. Selbst seine Gegner

muß er unparteiisch behandeln. Endlich muß er ein Mann der Bildung sein, der bis zur Höhe edler Humanität gediehen ist, und der auch sachliche Entgegnungen vertragen kann.

Läßt sich eine Gesellschaftsordnung von ethischen Gesichtspunkten leiten, so wird sie darauf sehen, daß denen die Wege für eine freudige Berufserfüllung geebnet werden, denen sie die Erziehung der Jugend anvertraut. Da eine Aufsicht ohne Einsicht schadet; da die Aufsicht nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zweck ist, so dränge sie sich nicht von außen auf Schule und Lehrer auf, sondern erwachse von innen. Sie wachse aus der Volksschule empor in allen Instanzen zu einer organischen Verbindung zwischen Beaufsichtigten und Aufsehern.

Bei der Schulaufsicht achten wir I. auf die richtige Art (es muß Fachaufsicht sein) und II. auf das richtige Maß (nicht zu wenig, aber auch nicht zu viel Aufseher). Was die richtige Art betrifft, so zeigt die Geschichte der preußischen Volksschule, daß der Lehrerstand jeden Fortschritt durch energischen und zähen Kampf erzwingen muß und auf einen unverhofft erscheinenden Retter nicht zu warten hat. — Nicht bloß Unterricht und Erziehung, sondern auch die Beaufsichtigung derselben hat den Natur- und Kulturgesetzen zu folgen. Wenn ein Gutsbesitzer einen Ziegler braucht, so nimmt er keinen Schäfer dazu. Bedarf derselbe eines Kunstgärtners, so wählt er in dessen Stelle keinen Brennereiinspektor. Ebenso macht man keinen Rechtsanwalt zum General oder einen Mediziner zum Superintendenten. Zu Schulaufsehern nimmt man aber ausschließlich Geistliche und Philologen, zu Lokalschulinspektoren auch Gutsbesitzer, Offiziere, Kaufleute, Handwerker. Sowie nun der Schäfer nichts von der Ziegelei und der Brennereiinspektor nichts von der Kunstgärtnerei, ebenso wenig verstehen die nichtfachmännischen Aufseher etwas von der Elementarschule. Mancher wird nun einwenden: diese Leute haben doch die Elementarwissenschaften auch erlernen müssen. Die Kandidaten der Theologie besuchen außerdem einen sechswöchentlichen Seminarkursus. Ihm antworte ich: Ebenso kennt ja auch der Schäfer Lehm, Ziegel, Wasser 2c., und auch der Brennereiführer hat in seinem Leben schon manchen Garten gesehen. Wie kann aber ein Garten gedeihen, wenn kein Gärtner ihn beaufsichtigt? Wie kann ein Schiff den richtigen

Kurs innehalten, wenn kein meereskundiger Steuermann mit fester und sicherer Hand das Steuerruder lenkt? Wie der Superintendent die Pfarrer, der Forstmeister die Förster, so kann auch nur der Schulmeister die Lehrer beaufsichtigen. Aus diesem Grunde muß auch an der Spitze aller Schulen im Lande ein „Generalschulmeister“ stehen. Fassen wir die Pädagogik als Wissenschaft, als Kunst oder als wissenschaftliche Kunst auf, so geht daraus hervor, daß der Laie die Schule nicht beaufsichtigen kann. Preußen hat zwar seit dem Jahre 1872 ein Schulaufsichtsgesetz. Doch ist dasselbe kein im Interesse der Schule erlassenes, sondern es war ein Coup im Kulturkampfe. Eine Bestimmung darüber, daß der Schulaufseher ein Pädagoge sein muß, fehlt in diesem Gesetze. Desto größer ist die Freude der Lehrerschaft, daß der Herr Minister Dr. Bosse in der Sitzung des Abgeordnetenhauses am 3. März d. J. den Ausführungen Knörkes zustimmte, die die allgemeine Fachaufsicht wünschen. Verlangt die Schule diese Aufsicht, so tritt sie nur ein altes Erbe an. Schon vor mehr als zwei Jahrhunderten ist dieselbe von einsichtsvollen Schulmännern erkannt und gefordert worden, so von J. Balthasar, von J. Rachel, von Stephani. Endlich müssen die Lehrer auch aus persönlichen und aus Standesinteressen technische Aufsicht wünschen, wie wir sie in Frankreich, Österreich und in den meisten deutschen Kleinstaaten besitzen. Zeigen doch auch die großartigen Erfolge, welche die dortigen Schulen verzeichnen, den Einfluß der Selbstleitung. Um gesund zu bleiben, muß ein zahlreicher Stand organisiert sein. Je besser diese Organisation, desto besser pulsiert seine Kraft in den Adern. Alle Stände des öffentlichen Dienstes sind wohl organisiert. Nur der zahlreichste, der Volksschullehrerstand, bildet zum Nachteil seines Standesbewußtseins, seiner Standesehre, seines amtlichen Ansehens, seiner ökonomischen Lage, wie zum Nachteil der Schule eine ungegliederte Masse. Bei Inspektoren aus fremdem Stande finden die Lehrer auch nicht die Anknüpfungs- und Haltepunkte, deren sie bedürfen; ebenso finden sie daselbst auch kein richtiges Erfassen ihrer Lage. (Vergleiche Schulaufsicht von Dr. Bartels und die Württembergische Gedenkschrift.) Für die Schmerzen, Entbehrungen und trüben Erfahrungen kann nur ein Herz haben, wer selbst mit kräftigen Zügen aus diesem

bittern Kelche getrunken. Nur wer selbst ein Lehrerseminar besucht hat, kann für die Bemühungen der Lehrer, ihre Bildung zu heben, richtig eintreten. Für das Gesamtinteresse der Lehrerschaft wird nur der seine Kraft mit Nachdruck einzusetzen vermögen, wer nicht durch anderweitige Interessen daran verhindert ist. Wie beengt muß sich ein einem andern Stande angehöriger Schulaufseher fühlen, wenn die Interessen seines Standes und die des Lehrerberufes unvereinbar sind; wenn er, vielleicht Bürgermeister oder Beigeordneter, der Gemeindepflege und der ökonomischen Lage der Lehrerfamilie zugleich Rechnung tragen muß, oder, wenn er als Pfarrer für Trennung der niederen Küsterdienste eintreten, dabei aber die Rücksicht auf den geistlichen Stand nicht aus dem Auge lassen soll. Hören wir nun noch, welche Forderungen Schulrat Polack an einen Aufseher stellt. „Er muß eine umfassende allgemeine Bildung besitzen, die mit freiem, tiefem Blick die Zeit und ihre Bedürfnisse, sowie die Bedeutung der Bildungsarbeit erfaßt, versteht und würdigt, fachmännische Einsicht und Erfahrung, die zum gerechten Urteil über die Arbeit und zur kundigen Mithülfe daran befähigt, ausreichende Zeit, um den mannigfachen Seiten der Schulaufsichtspflicht gerecht zu werden und endlich ein tiefgehendes Interesse an der Arbeit und den Arbeitern der Schule."

II.

Warum ist die Lokalschulaufsicht überflüssig?

Es kommt nun auch auf das richtige Maß in der Aufsicht an. Mit Recht hebt Beneke in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre im Diesterwegschen Sinne hervor: „Die Folge des vielen Kontrollierens kann kaum eine andere Folge sein, als daß zu wenig Aufsicht stattfindet." Und wie einst Diesterweg in der Einrichtung der Lokalschulinspektion ein Mißtrauensvotum für die Lehrer erblickte, so ruft Universitätsprofessor Dr. Rein: „Wir müssen weniger Aufsicht haben; man lasse dem Lehrer ein möglichst großes Maß von Selbständigkeit. Weg mit der Lokalschulinspektion; der Kreisschulinspektor sei der nächste Vorgesetzte der Lehrer!" Die Lokalschulinspektion ist eine überlebte Einrichtung, wonach am Schulorte neben dem Lehrer eine vor-

gesetzte Person steht. Der Lokalschulinspektor ist der eigentliche Leiter der Schule. Die Lehrer sind seine ausführenden Organe, nach Dörpfeld Handlanger, pädagogische Fabrikarbeiter. Als man noch zu Lehrern des Volkes Männer aus dem Handwerkerstande berief, wo man noch Kuhhirten und Schäfer von der Viehtrift auf den Schulmeisterthron erhob, da war strenge Aufsicht, scharfe Kontrolle am Platze. Sonst konnte nichts erreicht werden. Jetzt sind die Zeiten aber andere geworden. Es wird kein Lehrer mehr angestellt, der nicht die gesetzliche Vorbildung nachweisen kann und in technischer Hinsicht dem Lokalschulinspektor meistens überlegen ist. — Anfangs war der Geistliche der Lehrer und der Küster sein Gehülfe. Nun hat sich das Lehramt vom Pfarramt getrennt und ist ein selbständiges geworden. Der berechtigte Kampf gegen diese beengende Aufsicht ist ein Kampf gegen ein Hemmnis, das der Volksschule die Erfüllung ihrer hohen Aufgabe erschwert. Die Lokalschulinspektion ist ein unberechtigtes Glied im Organismus unserer Schule, nach Dörpfeld und Rein eine unsittliche Institution. Sind Beaufsichtigung, Führung und Unterweisung nötig, so können sie nur von dem in der rechten Weise geübt werden, der auf dem betreffenden Gebiete erfahrener und unterrichteter ist als der ihm Unterstellte. Kaum giebt es einen Menschen, dem mehr bitteres Unrecht geschah, als dem Schullehrer. Nicht bloß, daß er auch heute noch schlecht besoldet wird für seine saure und bedeutungsvolle Arbeit, der gegenüber manche andere, wohlbesoldete Arbeit im Staate sich fast wie geschäftiger Müßiggang ausnimmt, sondern ganz besonders deshalb, weil keinem Menschen inbezug auf die Beurteilung seiner Leistungen, wenn auch oft unwesentlich, so viel Unrecht geschehen ist, als dem Schullehrer.

Von allen Nichtfachleuten sind die Geistlichen noch die geeignetsten gewesen, weßhalb sie auch bisher das Heft in Händen hatten. Berufen dieselben sich aber auf ein göttliches Recht, auf ihre großen Verdienste im Volksschulwesen und auf die den Geistlichen eigene fachmännische Begabung, so ist es heute sehr leicht, solche Gründe als nicht stichhaltige zurückzuweisen. Wir geben dabei gerne zu, daß es unter den Geistlichen sogar tüchtige Pädagogen giebt. Sowie aber durch geschichtliche Forschung (Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes von

K. Fischer, Bd. II, Kap. 7) festgestellt ist, daß die ersten Schulen, die wir als die ersten Keime der Volksschule ansehen, gegen den Willen der sogenannten Mutter Kirche entstanden sind, ebenso ist nicht zu leugnen, daß, je höher die Geistlichkeit stieg, je tiefer der Lehrerstand erniedrigt wurde. Als der Staat indessen in Zeiten der Not um seine eigene Existenz kämpfen mußte, hat sich die Kirche der Schule liebevoll angenommen. Aber welche Erscheinung haben wir nun vor uns. Der Lehrer wurde zur Demut und Unterwürfigkeit erzogen. Ich vergleiche den Lehrer mit einer Palme, die ihrer Natur nach zur höchsten Höhe strebt. Damit dieses aber verhütet würde, legte man ihr einen Stein in die Krone. Nur so blieb sie klein. Aber sie erstarkte innerlich und treibt jetzt üppig empor. Dieser Stein ist die eiserne Fessel der furchtbar beengenden Lokal- und Unterlokalaufsicht, sowie das niedrige Gehalt. Nachdem heute eine Menge Geistlicher und viele Kirchensynoden gegen die geistliche Aufsicht, ja sogar gegen jegliche Lokalaufsicht Stellung genommen haben, nachdem dies auch seitens einer Menge Pädagogen, Lehrervereine, von politischen und pädagogischen Zeitungen geschehen ist, können wir wohl sagen, die Einrichtung der Lokalschulinspektion ist hinfällig. Obwohl der Minister Falk kein Freund der Ortsschulaufsicht war, so hat ihn die damals maßgebende nationalliberale Partei für Beibehaltung dieser Institution bestimmt. (Abgeordneter Kiesels Rede. Deutsche Schulzeitung v. Keller v. 8. April 1875.) Bedauern müssen wir aber auch, daß der jetzige Schulminister Preußens durch Verfügung vom 5. Mai 1893 es den Geistlichen leicht gemacht hat, so ohne weiteres die Rektoratsprüfung zu machen. Der Kandidat der Philologie muß zunächst die Mittelschullehrerprüfung und der Volksschullehrer im ganzen drei Prüfungen bestanden haben, ehe sie zum Rektorexamen zugelassen werden.

Infolge des Ministerialerlasses vom 12. Juli 1893 ist man nun bestrebt, die Lokalschulinspektion in anderer Gestalt auftreten zu lassen. Man will sie von den Geistlichen auf die Hauptlehrer und Rektoren vererben. Die Geistlichen sollen abgelöst werden. Wünschen sie es doch selber. Man sucht nach Ersatz. Keinen besseren findet man aber als den Hauptlehrer. Aber nur notgedrungen nimmt man ihn und am liebsten gar-

nicht. Sollte er ja doch eigentlich ebensogut wie jeder andere Lehrer der Lokalschulinspektion unterworfen sein. Er ist jetzt Lückenbüßer. Ist die Lokalschulinspektion überflüssig, nun, so räume man mit ihr auf, in welcher Gestalt sie auch auftrete. Scheint man aber durch die fachliche Lokalaufsicht die Fachaufsichtsfrage lösen zu wollen, so ist zu erwidern, daß die Aufsicht dadurch nicht verringert, sondern beengender wird. Da, wo schon eine ähnliche Einrichtung bestand, wie im Regierungsbezirk Düsseldorf, in Hamburg, in Bremen und in einigen anderen Orten, hat die langjährige Erfahrung gelehrt, daß eine so einengende Bewachung der Schule und dem Lehrerstande vielfach unheilvolle Folgen zeitigt. Wir müssen auch hier betonen: Wenn sonst überall allzuviel ungesund ist, so muß dieses selbst bei der Fachaufsicht zutreffen. Wird nun vom pädagogischen Standpunkte aus das richtige Maß der Schulbeaufsichtigung selbst von den Autoren der Gegenwart verlangt, so kann man doch den sogenannten Klassenlehrern nicht den Vorwurf der Beschränktheit oder des Egoismus machen. Wohl könnte man denjenigen Egoismus vorwerfen, die jetzt, nachdem die Lokalschulinspektion fallen soll, in den Ruf einstimmen: „Weg mit der Lokalaufsicht! Hoch lebe die fachliche Lokalschulinspektion!" Das Gros der Lehrerschaft folgt höheren Sternen. Wird nun von gewisser Seite verdächtigend gerufen: „Ihr wollt keine Aufsicht!" so hat Herr Helmke-Magdeburg wohlgethan, daß er in seinem Vortrage: „Nach außen Klarheit, nach innen Wahrheit" auf der sächsischen Provinziallehrerversammlung am 2. Oktober 1894 diesen Vorwurf als „dreiste Unwahrheit" bezeichnete. Daß an einer mehrklassigen Schule alles gut ineinander greife, eins durch das andere wachse und reife, ist nicht von vornherein anzunehmen. Auf einen Punkt gestellt, verengt sich der Blick; besondere Liebhabereien verleiten zu Einseitigkeiten, die Isoliertheit zu anstößiger Manier. Alles dieses ist wenig willkommen, noch weniger aber, das rechte Urteil für die eigene Thätigkeit zu finden. Auch mögen wohl noch Mietlinge zu finden sein. Darum ist Aufsicht geboten, aber nicht peinliche und kleinliche Bewachung. Gegen eine solche Beaufsichtigung haben sich Professor Dr. Rein, Oberschulrat Dr. v. Sallwürk, Dr. Kehr, Dr. Bartels, Polack, Scherer, Kahle, Dietlein,

Dittes, Thilo, Diesterweg ꝛc. ausgesprochen. — Die sogenannte Einheit — besser gesagt Einheitlichkeit, Einstimmigkeit —, wird hergestellt durch Stundenplan, Pensenverteilung (oft auf Wochen), Lehrbericht, durch amtliche Konferenzen, durch Systemkonferenzen unter dem Vorsitze eines Konferenzvorstehers, durch Vorträge, durch Probelexionen in den einzelnen Klassen, durch regelmäßige Revisionen des Schulinspektors u. s. w. In allen Bezirken sind Normallehrpläne festgestellt. So ist für die ganze Rheinprovinz eine religiöse Pensenverteilung für die acht Schuljahre herausgegeben; für jedes Jahr sind Geschichte, Spruch, Lied und Katechismus vorgeschrieben. Ebenso ist für die anderen Fächer alles genau vorgezeichnet. Was die Methode, sowohl den Lehrgang als die Lehrform, betrifft, so muß sie in ihren Grundzügen im ganzen Aufsichtskreise übereinstimmend sein. Eine peinliche Kleinmeisterei seitens eines Schulleiters kann verhängnisvoll werden. Die sogenannte innere Einheit kann nur entstehen, wenn der Klassenlehrer eine einheitliche, harmonisch gebildete Person ist und pflichtgetreu arbeitet; wenn jede Klasse ein Ganzes und alle Klassen ein Ganzes bilden; wenn das Schulregiment nicht von Personen, sondern von der Sache, hier von den Beratungen eines Kollegiums unter Beachtung der gesetzlichen Vorschriften, abhängt, und wenn endlich der fachmännische Schulinspektor die Fähigkeit besitzt, bei aller Mannigfaltigkeit die Einheitlichkeit aufrecht zu erhalten. Beneke sagt: „Die Mannigfaltigkeit der Lehrer darf nicht zum Gegensatze werden. Vielmehr müssen wir für die Lehrer, welche an derselben Schule arbeiten, wenn auch keineswegs Einheit, oder gar Einförmigkeit, doch unerläßlich Einstimmigkeit verlangen. Aber auch das an sich und im allgemeinen Trefflichste kann im Einzelnen auf Hindernisse stoßen, welche seinen Charakter verkehren. Diese nun kann der Vorsteher der Anstalt für sich allein unstreitig nicht in dem Maße übersehen, wie die vielen Lehrer zusammen; und so ergiebt sich denn ebenso augenscheinlich auf der andern Seite die Notwendigkeit gemeinsamer Überlegung und Verabredung. Bei diesem Zusammenwirken aller Lehrer wird der Organismus der Schule in den beiden entgegengesetzten Richtungen geregelt: die eine von der Peripherie zum Mittelpunkte, die andere vom Mittelpunkte zur Peripherie hin." Wird nun

noch verlangt, daß der Schulleiter in die Disziplin der unterstellten Amtsgenossen eingreifen darf und denselben außeramtlich beaufsichtigen soll, so gilt hier Reinekes Wort: „Da gabt Ihr mir zur Antwort wieder: So gehts im Leben auf und nieder; der eine steigt, der andere fällt; das ist einmal der Lauf der Welt!"

Wenn nun außer dem Schulinspektor an jeder, auch an der zweiklassigen Schule, noch ein Aufseher sein soll, um, mit dem sonst so vortrefflichen Dörpfeld zu reden, zu revidieren, inspizieren, kontrollieren, um zu mahnen, zu tadeln, um dann weiter aber auch zu berichten, zu vermitteln zwischen Eltern und Lehrern, zwischen Schülern und Lehrern, zwischen Lehrern und Behörde, — so gleicht diese Aufsicht im Kahleschen Geiste einem Aufpassen, das auf Schritt und Tritt Jagd nach Fehlern anstellt; sie gleicht der Mutter ängstlichem Sorgen, das die Kinder zu keiner Willensäußerung kommen läßt. Durch solch ein Aufpasseramt entsteht zwar eine schablonenmäßige Einheit, wenn nicht sogar Einförmigkeit, an einem System, hauptsächlich in äußern Dingen. Der Drillmeister wird Schulmeister. Die Entwickelungsschule wird zur Übungs-, zur Paukschule. Revisionen gestalten sich zur Parade, und dahinter lauern Heuchelei und Schmeichelei, Kriecher- und Strebertum. Nach Direktor Görth gleicht der Lehrer einer mehrklassigen Schule einem Rade der Maschine, einem willenlosen Werkzeuge. (Lehrkunst S. 145.) Wenn der Lehrer innerhalb des Gesetzes keine persönliche Freiheit besitzt, so kann er auch dem Leben keine selbständig denkenden Charaktere zuführen. Wer andere zur Wahrheit, zur Freiheit, zur Charakterstärke erziehen will, muß selbst der Freiheit Diener, muß Charakter sein. Die entwürdigendste Unfreiheit ist die Sklaverei des Geistes, die äußerliche Annahme fremder Ansichten, die Heuchelei. Je mehr der Lehrer vom Geist auf den Geist wirken soll, desto unabhängiger muß er sein. Ein hervorragender Münchener Schulmann sagte einst am richtigen Orte: „dem Lehrer eine fremde Meinung zu oktroyieren, sei ein geistiges Faustrecht." Und der von der preußischen Lehrerschaft hochverehrte Minister Dr. Bosse sagte am geeigneten Platze: „Die Wissenschaft läßt sich nicht kommandieren und knechten; die Lebensluft der Wissenschaft ist harmonische Freiheit und Ehrlichkeit."

Wo zu viel Aufsicht ist, hört zudem die Selbstzucht auf. Sie kann niemals gedeihen, wo Beaufsichtigung über Beaufsichtigung sich breit macht. Im Klima der Subordination wuchern nur Parasiten, verschmitzte und verschlagene Charaktere, die das Späherauge des Wächters irre leiten. Schon bei Seminaristen sollte die Selbstzucht mehr geübt werden. Fällt auch der freie Jüngling einmal; er wird sich wieder aufrichten. Es ist besser, er fällt einmal, als, daß er am Gängelbande geführt, stets strauchelt.

Was wie ein Alp auf der Volksschule lagerte, was wie ein Halseisen sich um die Lehrer legte, das war einst die absolute Unterordnung unter den geistlichen Lokalschulinspektor. Was aber wie ein Krebs an der Selbständigkeit und Amtsfreudigkeit nagt, das ist die absolute Unterordnung unter einen fachmännischen Lokalschulinspektor im engsten Kreise, das ist die völlige Herabdrückung des Klassenlehrers zur Maschine eines mit allen Befugnissen ausgerüsteten Hauptlehrers im kleinen System. In diesem Sinne bezeichnen wir die Hauptlehrereinrichtung für naturwidrig, als ein Mißtrauensvotum für die andern Glieder des Standes. Der Pastor, der Amtsrichter, der niedere Steuerbeamte, der Gensdarm, der Förster haben naturgemäß keine Ortsaufsicht. Der Lehrer aber hat sie im Dorfe, der Stadtlehrer sogar unter demselben Dach. Das ist eine Ausnahmestellung. Schon dadurch ist er in den Augen vieler Leute gerichtet, sein Vertrauen erschüttert. Und doch hat der Lehrer weniger Aufsicht nötig, als jeder andere Beamte. Wer Erzieher ist, hat einen Vertrauensposten und muß ganz Charakter sein. Das liegt in der Art der Arbeit. Ist er charakterlos, ist er Mietling, so kann er nicht Lehrer sein, und muß schonungslos entfernt werden. Ist die Schulordnung mit voller Entschiedenheit begründet, so wird nur selten Aufsicht treten. Auch der Nachlässigere, der Trägere wird unwillkürlich mit fortgezogen. Er kann nicht zurückbleiben, wo der Strom so mächtig vorwärts geht. Eine mit Lust ausgeführte Schulordnung zeitigt den Geist der Ehre, des Eifers, der Freudigkeit. Ein Geist der Knechtschaft und des Widerstrebens entsteht durch die lähmende Furcht vor einer gesteigerten Aufsicht, vor einer pedantischen Überwachung, die unter Um-

ständen geheime oder gehässige Formen nicht verschmäht oder sich zur Auskundschaft eines Zöglings versteigt. Der so viel beaufsichtigte Lehrer hat den besten Schulinspektor in seiner Brust, er hat ihn in den Kinderaugen und in denen der Gemeinde. „Du magst Dich anstellen, wie Du willst, Du magst der perfekteste Schauspieler sein, Deine Knaben und Mädchen sehen Dir hinter den Kulissen ins Herz hinein und merken bald, ob Du Deinen Beruf und sie selber liebst.“ (Kellner.)

(Fortsetzung folgt.)

V.

Der Geschichtsunterricht in der Volksschule und seine zeitgemäße Gestaltung.

Nach einem Vortrage, gehalten im Berliner Rektorenverein am 10. November 1894,

von

L. Hohmann.

Der erziehliche Einfluß des Geschichtsunterrichts wird in unserer Zeit mit Recht sehr hoch angeschlagen. Beiträge zur fruchtbarsten oder zeitgemäßen Gestaltung des Unterrichtsfaches wurden daher in der neuesten Zeit von vielen Seiten geboten, weshalb sich die Litteratur desselben erheblich vermehrt hat. Unverkennbar scheidet sie sich in zwei völlig verschiedene Richtungen, welche sich in den Hauptpunkten diametral entgegenstehen. Daneben tauchen Erscheinungen auf, die, wie sie zu ihrer Empfehlung hervorheben, „nach den Grundsätzen der vermittelnden Pädagogik“ bearbeitet sind. Dem Erzieher fällt die Aufgabe zu, die verschiedenen Richtungen ernstlich zu prüfen und nach dem alten Erfahrungssatze das beste bei Ausübung seiner Lehr- und Erziehungsthätigkeit in Anwendung zu bringen.

Völlig verkehrt wäre es, wollte er sich in seiner Berufsthätigkeit auch von Parteirücksichten leiten lassen. Für die Schule darf es auch im Geschichtsunterrichte keine Parteiinteressen geben. Es ist hier anders als beim Religionsunterrichte, wo die Konfession den Lehrbegriff festlegt. Wenn der Lehrer vor seinen Kindern steht, muß er seinen politischen Standpunkt vergessen: nur dann kann er guter Geschichtslehrer sein. Jede

politische und kirchliche Partei möchte aus Parteirücksichten, daß durch den Geschichtsunterricht ihre Interessen gefördert würden. Mit Unrecht! Man vergißt, daß sich die Schule nicht in den Dienst einer Partei stellen kann, daß vielmehr für den Erzieher die auf die Zeit richtig angewandte Pädagogik Führer sein muß. Mutige, treue, dem Vaterlande und seinem Herrscher ergebene Staatsbürger wollen wir erziehen und, soviel an uns ist, verhüten, daß sich die spätere Generation von engherzigen Gesichtspunkten und selbstsüchtigen Motiven leiten läßt. Parteibestrebungen aber dürfen die Schwelle der Schule nicht überschreiten.

Der moderne Staat giebt seinen Gliedern wertvolle Rechte und fordert tiefgehende Pflichten, welche Einsicht in das weitverzweigte Staatsgetriebe voraussetzen, deren man in der Zeit der Lehnherrschaft und des Absolutismus entraten konnte. Dem konstitutionellen Staate muß daher, wie die Volksbildung überhaupt, so vor allem die Erhöhung der historischen Bildung und die Entwickelung des geschichtlichen Sinnes, der festesten Grundlage der Vaterlandsliebe und des echten Bürgersinnes, am Herzen liegen. Daß deshalb von maßgebender Stelle immer wieder auf die Pflege des geschichtlichen Interesses hingewiesen wird und manches geschieht, die Sache zu fördern, ist nur natürlich und dankbar anzuerkennen. Beruht doch auf der Volksschule als erste und meist einzige Bildungsanstalt der heranwachsenden Generation das Heil der Nation; denn sie gerade ist es, welche die Schätze der deutschen Natur zu wahren hat. Aus dem Bewußtsein der Familie sollte das historische Interesse hervorwachsen, aus ihm heraus sollte es genährt werden. Nun läßt sich ja auch nicht verkennen, daß, abgesehen vom religiösen Bekenntnis, auf keinem Gebiete der Einfluß des Familiengeistes nachdrücklicher hervortritt als auf dem der Geschichte, die mit den politischen Parteien der Gegenwart in engster Beziehung steht. Aber nur zu oft verabsäumt das Haus seine Pflicht. Die Zerrissenheit des Parteilebens wirkt hier schon im Keime zerstörend. Die Schule vermag nichts als nachzuhelfen. Das historische Bewußtsein wird in den meisten Fällen durch sie nicht geschaffen, sondern nur wesentlich gehoben.

Bei der Untersuchung, wie die Schule ihrer Aufgabe gerecht werden kann, handelt es sich zunächst darum, den Zweck des

Geschichtsunterrichts genauer zu fixieren. Mit den Herbartianern ist zu fordern, daß sich der Geschichtsunterricht — wie jeder andere Unterricht — in den Dienst der Charakterbildung stelle, also religiös-sittliche Bildung erstrebe. Nächst dem Religionsunterrichte birgt er die meisten ästhetischen und ethischen Bildungsmomente in sich. Bei rechtem Betrieb bahnt er nicht nur das Behalten des reichen Stoffes an, sondern er bildet auch das Urteil über Handlungen und Verhältnisse, über Veranlassungen, Verlauf und Folgen der Begebenheiten. Zugleich aber wird das Gefühl geweckt und bethätigt, und die Einbildungskraft erhält reichliche Nahrung, wenn die großen Lebensgemälde in lebendiger, anschaulicher Erzählung aufgerollt werden. Der Wille wird zur Nacheiferung angespornt und die erhabenen Ideen, welche sich in der Geschichte wirksam erweisen, erlangen im jugendlichen Geiste mehr und mehr Klarheit und Bestimmtheit. Weiterhin wird das Walten der Vorsehung im Geschicke des einzelnen und ganzer Völker erkannt und damit die Abhängigkeit von der Gottheit. Das Interesse für das Wohl und Wehe des Gemeinwesens wird geweckt, als Glied seines Volkes fühlt sich der einzelne durchdrungen von dem Gefühl der Ohnmacht und Abhängigkeit. Der Patriotismus, die Liebe zu König und Vaterland ergiebt sich sonach als nächste Frucht des Geschichtsunterrichts. Daneben trägt derselbe zur Bildung der richtigen Weltanschauung bei, der Wille wird zur That gekräftigt, der Geist zu Opferfreudigkeit angeregt, für Wahrheit und Recht, für Tugend und Religion begeistert. — Überblicken wir all diese Teilziele so fällt sofort in die Augen, das der Geschichtsunterricht dieselben zum großen Teil mit andern Unterrichtsfächern gemeinsam hat. Die obige Zweckbestimmung erscheint daher zu allgemein. Mit besonderem Nachdruck muß darauf hingewiesen werden, daß auch der Geschichtsunterricht seine Sonderziele hat. Im Vordergrunde steht der nationale Gesichtspunkt: Die Geschichte soll, indem sie den Gang der nationalen Entwicklung zeigt, das Kind mit Liebe für sein Vaterland und sein Herrscherhaus erfüllen und die Gegenwart mit ihren sittlichen Gemeinschaften, deren Glied es einst wird, verstehen lehren.

Indem sie die Jugend in die deutsche Vergangenheit einführt, soll sie auch dahin wirken, daß der deutsche Volkscharakter nach seiner berechtigten Seite erhalten bleibe. Wie die Tugenden, so muß der Unterricht auch die Fehler der Nation ins rechte Licht setzen, denn mit Selbstberäucherung beginnt der Rückschritt. Nach der Einigung des deutschen Reiches kann sich das kindliche Gemüt auch im kleinsten deutschen Staate für die Entwicklung seines Volkes begeistern. Der Unterricht wird von dem erhebenden Gedanken getragen, daß ein urwüchsiges, kernhaftes Volk zwar in Verirrungen geraten, aber nicht darin untergehen kann.

Was resultiert hieraus für den Unterrichtsbetrieb?

Ein Grundsatz, der im Kern schon angedeutet wurde, aber klipp und klar ausgesprochen werden muß: Der ethische Wert des Geschichtsunterrichts ist um so größer, je objektiver er erteilt wird.

Die Geschichte berichtet von wirklichen Personen und Zuständen, nicht von erdichteten, idealisierten. Sie will Blicke thun lassen in das wirkliche Leben der Vergangenheit. Sie kann daher keine vollkommen nachahmungswerte oder durchaus verabscheuungswürdige Charaktere bieten. Welchen Erfolg würde es haben, wollten wir unsere vaterländische Geschichte durchaus mit ausgezeichneten Helden und ruhmreichen Ereignissen zieren? Zweifelsohne den, daß der angehende Staatsbürger, wenn er, durch äußere Umstände oder selbsteigenes Interesse angeregt, den Spuren der Geschichte auf eigene Hand nachgeht, die Geschichte in ganz anderem Lichte schaut und mißtrauisch gegen die Wahrheitsliebe und die Lehre der Schule überhaupt wird. Was auf Gemüt und Willen nachhaltig wirken soll, muß vom Kinde selbst als edel und gut (oder umgekehrt) empfunden werden. Dem Kinde von Gefühlen, welche man hervorrufen möchte, zu reden, ist immer ein Fehler; denn die zu tage tretende Absichtlichkeit bewirkt gerade das Gegenteil. Die Thatsachen der Geschichte, wie sie sich in der Zeit und an einem bestimmten Orte abgespielt haben, sowie die historischen Träger derselben müssen mit möglichster historischer Treue vorgeführt werden. Diese Forderung gilt gleichmäßig für den Geschichtsunterricht aller Lehranstalten. Der Unterricht muß sich indes

verschieden gestalten, da die Lehrenden die Natur ihrer Zöglinge zu berücksichtigen haben. Legt uns die Forderung der historischen Treue, der Wahrheit des Unterrichts, die Pflicht auf, nichts zu beschönigen und zu bemänteln, so zwingt uns die Rücksicht auf die Kindesnatur, vieles zu verschweigen und von dem angeregten Interesse zu erwarten, daß sich der heranwachsende Staatsbürger selbst weitere Einsicht und Klarheit verschaffe. Über weniger fruchtbare Zeitabschnitte wird man schneller hinweggehen, um so länger bei den grundlegenden, lehrreichen Epochen verweilen zu können.

Kommt dann aber der Geschichtsunterricht nicht mit dem so oft citierten schönen Goetheschen Worte in Konflikt, daß das beste, was wir an der Geschichte haben, der Enthusiasmus sei, den sie hervorruft?

Gewiß nicht, denn die Forderung der Objektivität schließt die Wärme des Vortrags nicht aus. An einen guten Geschichtslehrer ist im Gegenteil die Anforderung zu stellen, daß er neben historischem Wissen und pädagogischer Einsicht und Erfahrung — den Ergebnissen tiefgehender Studien und hingebungsvollem Wirkens — auch edle Charaktereigenschaften besitze und damit die Fähigkeit, sich für die handelnden Personen zu erwärmen, ja zu begeistern, und die Zeitepochen so klar zu zeichnen, daß sie die Kinder im Geiste schauen resp. entstehen sehen. Wie der Historiker, so muß auch der Lehrer an seinen Stoff mit großer, edler Gesinnung herantreten. Wie jener, so muß auch er die Bestrebungen und Handlungen der Vorfahren mit Achtung und aufrichtiger Teilnahme behandeln, auch dann, wenn sich die Personen in einem Gedankenkreise bewegen, der für ihn einen längst überwundenen Standpunkt bildet. Zum Wesen der Objektivität gehört ferner, daß der Lehrende, indem er die handelnden Personen, geschichtlichen Begebenheiten und zufälligen Umstände als ein Stück wirklichen Lebens vorführt, die Personen und Ereignisse soviel als möglich selbst reden läßt, so daß sich der Schüler unter Vermittlung des Lehrers sein Urteil selbst bilden kann. Auch von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet, haben herangezogene Quellenstücke für die Oberstufe hohen Wert.

Prüfen wir nun an der Hand der Geschichte des Faches, was weiter zum rechten Unterrichtsbetrieb notwendig ist.

Der Geschichtsunterricht, der zu den jüngsten Lehrgegenständen auf unseren Stundenplänen zählt, blickt schon auf mancherlei Wandlungen zurück. Rochow und seine Geistesverwandten verwarfen ihn bekanntlich für die Volksschule noch gänzlich. Auch anderwärts erschien er als nebensächliche Zugabe und wurde an andere Unterrichtsfächer — den Leseunterricht, den geographischen Unterricht (Harnisch) — angeschlossen. Neben dem Anschluß der Geschichte an den Leseunterricht wollten die Regulative noch geschichtliche Belehrungen mit der Feier nationaler Gedenktage verbunden wissen. Erst die „Allgemeinen Bestimmungen“ gaben diesem Unterrichte seine jetzige selbständige Stellung und entwarfen die Richtlinien nach Auswahl, Anordnung uud Behandlung des Stoffes, um auch nach dieser Hinsicht möglichste Einheit herbeizuführen.

In den älteren Lehrbüchern, welche nur nebenbei für die Volkschule, in erster Linie aber für höhere Schulen bestimmt waren (Kappe, Bredow, Welter u. a.), fällt uns vor allem die angestrebte Universalität auf. Sowohl aus dem Altertum, als auch aus der Geschichte der gegenwärtigen Kulturvölker wollte man trotz des geringen Zeitaufwandes auch dem Volksschüler das Wichtigste mit ins Leben geben. Nur ganz allmählich brach sich in der Zeit der Ausbildung der nationalen Idee in Deutschland der auch in die allgemeinen Bestimmungen übergegangene Gedanke Bahn, daß sich die Volksschule auf die vaterländische Geschichte beschränken müsse und die Weltgeschichte nur soweit berücksichtigen dürfe, als es zum rechten Verständnis nötig sei. Die vielen Berührungspunkte, welche die allgemeine Geschichte mit der biblischen und der nationalen Geschichte hat, nötigen zu gelegentlichen Belehrungen. Aber nicht einmal für eine Auswahl von Einzelbildern, so verlockend auch ihre erziehlichen Momente sein mögen, hat die Volksschule Zeit. Um den nationalen Sinn zu pflegen und dem heranwachsenden Geschlechte das Verständnis seiner Zeit zu erschließen, ist eine eingehende Betrachtung der deutschen Geschichte notwendig. Sie bietet hinreichend erziehliche Vorbilder in bewegter Zeit, bei deren Betrachtung allen Anforderungen der

Pädagogik genügt werden kann. — Erst nach erfolgter Einheit aller Stämme fand diese Ansicht volle Anerkennung. Viel trug zu dem Siege derselben die Richtung der deutschen Litteratur auf das Nationale bei. In den weitesten Kreisen wurde durch patriotische Dichtungen und historische Romane der vaterländische Sinn geweckt und gestärkt. Die seit Pestalozzi gepflegten Dorfgeschichten, die das Volksleben der engsten Heimat zum Gegenstande der Dichtung machten, wiesen weiterhin nachdrücklich darauf hin, daß die Vaterlandsliebe ihren Ausgang von der Heimat nehmen müsse. Jeder aufmerksame Lehrer weiß, daß die Erzählungen, von denen das Kind den Schauplatz oder doch ein Erinnerungszeichen vor Augen hat, am tiefsten auf Herz und Gemüt wirken und das Interesse am höchsten spannen. Wie die Heimatkunde durch die ganze Schulzeit Berücksichtigung finden muß, so muß daher auch die Heimatsgeschichte auf allen Stufen mit der vaterländischen Geschichte verwebt werden. Das für die Volksschule Geeignete hat der Lehrer auszuwählen und an passender Stelle einzuflechten. In Betracht kommen nicht nur geschichtliche Ereignisse, sondern auch kulturgeschichtliche Elemente, wie Denkmäler und Gebäude, Straßenanlagen, Verkehrswege, menschliche Beschäftigungen, Trachten, Sitten, Gebräuche ꝛc. Die Auswahl muß sich auch hier auf das richten, was auf den Schüler nachhaltig wirkt und sich den Höhenpunkten unserer vaterländischen Geschichte anfügen läßt.

Verändernd auf die Gestalt des Geschichtsunterrichts wirkte ferner die Berücksichtigung des kulturgeschichtlichen Elements. Daß von der theoretischen Erkenntnis zur allgemeineren praktischen Durchführung ein weiter Weg ist, sehen wir auch hier; denn in der Theorie weist jene Forderung auf Vives und Comenius zurück. Auch Rousseau will, daß nicht nur Kriege und Eroberungen behandelt werden, sondern vor allem Entwicklung der Kultur. Für die Hervorhebung der Kulturgeschichte und das Zurücktreten der Kriegs- und Staatengeschichte trat, wohl im Anschluß hieran, zuerst der bekannte Göttinger Historiker Schlözer (1735—1809) in seinem Lehrbuche der Geschichte nachdrücklich ein. Gleiches that in Wort und Schrift der verdiente sächsische Schulmann Dolz (1769—1849).

Abgesehen von den Herrschern der Neuzeit soll nach ihm die Regentengeschichte mit der Kulturgeschichte nur soweit verwebt werden, als es das Verständnis erfordert. Neue Anregung ging aus von den auf gleicher Basis ruhenden Arbeiten Biedermanns; sie bieten jedoch gleichfalls dem Praktiker nur wertvollen Stoff zur Auswahl, in der Praxis erweisen sich seine Vorschläge als undurchführbar. Für die Pflege der Kulturgeschichte in der Volksschule bahnte Albert Richter den Weg durch seine Schriften: „Bilder aus der deutschen Kulturgeschichte" und „Die Kulturgeschichte in der Volksschule." Unter seinem Beirate erschienen ferner Lehmanns kulturhistorische Bilder. Auch zur Benutzung der Quellenstoffe bot er die Hand durch sein „Quellenbuch zur deutschen Geschichte." — Nunmehr darf man es aussprechen, daß sich neben der Kriegs- und politischen Geschichte die Kulturgeschichte auch in der Volksschule eine gesicherte Stelle erobert hat. Wer mit dieser Thatsache nicht rechnen wollte, würde sich einer Verkehrtheit schuldig machen. Nur über die Art der Darbietung und die Menge des darzubietenden Stoffes ist man verschiedener Meinung.

Am weitesten gehen diejenigen, welche mit Schlözer, Dolz, Biedermann die Kriegs- und Fürstengeschichte von ihrem Platze stoßen und die Kulturgeschichte an ihre Stelle setzen möchten. Bei dem Zuge unserer Zeit ist jedoch für diese Bestrebungen, so sehr sie auch im Sinne der Fachgelehrten sein mögen, vorläufig keine Aussicht auf Erfolg vorhanden. Ihnen gegenüber steht die durch die allgemeinen Bestimmungen und die Seminarpädagogik vertretene Richtung, nach welcher auch die das Gebiet der Kulturgeschichte berührenden Stoffe an Personen angeschlossen werden sollen, weil eine von der politischen Geschichte losgelöste Darstellung der Kulturgrade ebensowenig Interesse als Verständnis finden würde. Durch rein kulturhistorische Darstellung würde der Unterricht seines sittlich bildenden Wertes, seines Idealismus, beraubt.

Diese Gedankenfolge führt uns ein in den lebhaft geführten Kampf um die rechte Art, wie der Stoff im allgemeinen an die Kinder zu bringen sei.

Auf der einen Seite hält man mit bewundernswürdiger Zähigkeit an der Biographie für alle Stufen fest: der Unter-

richt soll sich durchaus biographisch gestalten. Mit Grube behauptet man, das Interesse der Schüler hafte nicht an der Begebenheit, sondern an der Person, sie sei der lebendige Mittelpunkt der Geschichte. Den Kindern soll Respekt gewaltiger Persönlichkeiten eingeflößt werden. Das Volk verlange für die Auffassung der Geschichte und seiner Zeit nach Autoritäten. Die Kinder sollen mit der Hochachtung vor den großen Männern ihres Volkes zu gleicher Zeit die Liebe zu ihrem Vaterlande und den geschichtlichen Sinn mit in das Leben nehmen, der sie vor hohlen Theorien schützt.[1] — Auf der anderen Seite wird die biographisch-monographische Geschichtsdarstellung gänzlich verworfen. Das geschieht besonders von der Herbart-Zillerschen Schule. Ziller lehnt sich bei der Darlegung seines Verfahrens an die Ausführungen des Professors Biedermann an. (Der Geschichtsunterricht auf Schulen nach kulturgeschichtlicher Methode 1885; 1. Auflage 1860.) Letzterer bestreitet, daß der Unterricht in der üblichen Form zweckmäßig begonnen werde, weil das Verständnis bedeutender Persönlichkeiten einen hohen Grad geistiger Reife, Schärfe und Klarheit erfordere. Ohne ein solch eindringendes Verständnis müßten derartige biographische Schilderungen eher verwirren und auf Abwege führen. Der Schüler erhalte entweder ein unbestimmtes, allgemeines Bild, das der charakteristischen Individualität ermangele, oder es werde dem Schüler eine falsche, einseitige Vorstellung von der Persönlichkeit beigebracht, weil ihm nur einzelne Seiten derselben vorgeführt würden, das höchst verwickelte Getriebe eines historischen Charakters nicht klar gemacht werden könne. — Man sagt wohl auch ferner, das Interesse der Kinder, das doch das Kriterium des pädagogischen Wertes abgebe, hafte weniger an Personen als an Thaten. Nur soweit eine Person handelnd auftrete, gehöre sie der Geschichte an. Das Kind könne das Wesen einer bewußt- und planvoll handelnden Person nicht begreifen. Es fehlten, zumal bei hochstehenden Personen, dem Kinde alle Momente der Beurteilung. Sie lebten in anderen Zeiten, unter anderen Anschauungen, unter der Macht anderer Verhältnisse. Es gehöre zu einer guten Biographie ein hoher Grad von Menschenkenntnis, eine große

[1] Vergl. Schultze, Ev. Schulkunde. S. 577.

Unbefangenheit des Urteils, eine ausgedehnte Kenntnis des Materials. Gute Biographieen könne das Kind nicht verstehen und schlechte, einseitige solle es nicht erhalten, weil sonst sein späteres reiferes Urteil beeinflußt werde.

Was entnehmen wir aus diesen sich völlig widerstreitenden Ansichten für unsere Schulpraxis? Wir stellen uns weder auf die eine noch auf die andere Seite, sondern schlagen den goldenen Mittelweg ein.

(Schluß folgt.)

VI.

Totenschau. Jahr 1894.

(Schluß).

August.

31. Am 10. August verschied nach mehrwöchentlicher, schwerer Krankheit der Gymnasialdirektor Karl Breuker in Saarbrücken. Er war am 15. Februar 1842 zu Alfeld geboren. Sein Vater war der, älteren Lehrerkreisen ihrer Provinz wohlbekannte Rektor Breuker, der sich auch schriftstellerisch bekannt gemacht hat. Der Verstorbene besuchte das Pädagogium zu Ilefeld und studierte anfangs der sechziger Jahre in Göttingen Philologie. 1865 wurde er zum kommissarischen Lehrer an das damalige Progymnasium zu Mörs gewählt, im Herbst 1868 als ordentlicher Lehrer an das Königliche Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in Köln berufen. 1875 wurde er an derselben Anstalt zum Oberlehrer befördert und im Herbst 1883 erhielt er die Direktion des Königlichen Gymnasiums in Saarbrücken. Seine Herzensgüte und seine echt vornehme Gesinnung gewannen ihm allerwärts rasch die Herzen derer, die in nähere Verbindung mit ihm traten. Das Saarbrücker Gymnasium hat er außerordentlich gehoben.

32. Wirklicher Geh. Ober-Regierungsrat a. D. Gustav Adolf Waetzoldt, früher vortragender Rat im Kultusministerium, ist am 20. August nach langen, schweren Leiden gestorben. Am 26. November 1815 zu Strehlau in Schlesien

geboren, besuchte er das Elisabeth-Gymnasium zu Breslau, studierte in Breslau und Berlin Theologie, wurde zunächst Hauslehrer, 1846 Pfarrer in Hennersdorf, 1855 Oberpfarrer in Reichenbach in der Oberlausitz, 1858 dort Seminardirektor, 1862 Seminar- und Waisenhausdirektor in Bunzlau, 1867 Regierungs- und Schulrat in Breslau und wurde 1868 als Geh. Regierungs- und vortragender Rat in das Unterrichtsministerium nach Berlin berufen. Als Nebenamt übernahm Waetzoldt 1872 die Direktion der Civilabteilung der Centralanstalt und 1877 die Direktion der neugegründeten Kgl Turnlehrerbildungsanstalt. Geh. Rat Waetzoldt war ein sehr tüchtiger, gewissenhafter, pflichttreuer und von den Ministern, unter denen er diente, sehr geschätzter Beamter, auch ein humaner, allgemein geachteter und verehrter Vorgesetzter.

33. Am 28. August ist in Cincinnati ein Mann aus dem Leben geschieden, der sich um die deutsche Schule und das Vereinswesen der deutsch-amerikanischen Volksschullehrer die größten Verdienste erworben hat, Rudolf Burgheim. Er stammte aus Minden in Westfalen, wo er 1842 das Licht der Welt erblickte. Später ging er nach Nordamerika, war hier als Lehrer thätig, gründete alsdann aber ein Verlagsgeschäft und hatte das Glück, die Firma Burgheim Publinshing Co. zu einer der größten deutschen Verlagshandlungen in Nordamerika aufblühen zu sehen. Zu seinen ersten Verlagsartikeln gehörte auch eine weitverbreitete deutsche Lehrerzeitung, die erste, die in der neuen Welt entstanden ist.

34. Am 31. August ist in Frankfurt a. O. nach kurzer Krankheit der Hauptlehrer a. D. Friedrich Christoph gestorben. Er hat fast siebenundzwanzig Jahre hindurch an städtischen Schulen als Lehrer gewirkt. Das Lehrerseminar zu Potsdam verließ er im Jahre 1849, um am 1. Oktober desselben Jahres das Amt als Lehrer in der Kolonie Tangersdorf bei Potsdam anzutreten. Im Jahre 1854 ging er als Lehrer nach Templin, von wo aus er 1866 als Lehrer an die hiesige Marienschule berufen wurde. Nach 10jähriger Wirksamkeit an dieser Schule kam er als Hauptlehrer an die Nikolaischule, in welcher Stelle er bis zu seiner Pensionierung am 1. April 1893 verblieb.

September.

35. Am 8. September ist der Präsident der physikalischen technischen Reichsanstalt in Charlottenburg, Geh. Rat Professor Dr. v. Helmholtz im 77. Lebensjahre einem Schlaganfalle erlegen. Der Name des berühmten Erfinders des Augenspiegels ist weit über die Grenzen Deutschlands bekannt geworden. Helmholtz hatte Medizin studiert; 1851 wurde er Professor der Physiologie, zuerst in Königsberg, sodann in Bonn und endlich in Heidelberg. Durch seine wissenschaftlichen Arbeiten auf dem Gebiete der Physik hatte sich Helmholtz in diesen 20 Jahren seiner Wirksamkeit als Universitätsprofessor so hervorgethan, daß er die durch den Tod von Gustav Magnus erledigte physikalische Professur an der Universität Berlin erhielt. Physiologen, Physiker und Mathematiker zählen ihn mit gleich gutem Rechte zu den ihrigen.

36. Am 9. September starb Dr. H. Brugsch-Pascha, geboren 12. Februar 1827 zu Berlin als Sohn eines Unteroffiziers, bedeutender Ägyptologe, veröffentlichte als Gymnasiast die Schrift: „Scriptura Aegyptiorum demotica" (Berlin 1848), die ihm die Gunst A. von Humboldts und Friedrich Wilhelm IV. erwarb. Im Jahre 1854 habilitierte er sich als Privatdozent in Berlin und wurde zum Assistenten am ägyptischen Museum ernannt. Im Herbst 1864 wurde B. zum preußischen Konsul in Kairo ernannt. 1868 kehrte er nach Deutschland zurück und erhielt in Göttingen eine Professur für Ägyptologie. Doch schon 1870 folgte er einem Rufe des Vizekönigs von Ägypten, um die Leitung der in Kairo errichteten „Ecole d'Egyptologie" zu übernehmen. 1875 erhielt er den Rang eines Pascha. 1884 unternahm B. mit dem Prinzen Friedrich Karl eine Reise nach Ägypten, Syrien, Griechenland und Italien. 1885 und 86 unternahm er eine Reise durch Persien. Seit 1886 lebte er wieder in Berlin. 1891 unternahm er im Auftrage der preußischen Regierung wieder eine Reise nach Ägypten, von wo er 3000 Papyrusrollen mitbrachte. 1892 trat er eine neue Erforschungsreise in die Lybische Wüste an.

Er war der bedeutendste Schriftsteller auf dem Gebiete der Ägyptologie. Zahlreiche Werke und Abhandlungen sind von ihm erschienen.

37. Am 13. September verschied in Rostock der Professor theol. Dieckhoff, geboren am 5. Februar 1823 zu Göttingen, Professor daselbst 1854—61, von da in Rostock. Er ist der Verfasser der „Waldenser im Mittelalter", der „Evangelischen Abendmahlslehre im Reformationsalter" u. a. Von 1860—64 gab er die „Theolog. Zeitschrift" in Rostock heraus.

38. Der bekannte Kartograph Professor Lange ist am 14. September in Berlin gestorben. Am 13. April 1821 zu Stettin geboren, gehörte er zu den Schülern des berühmten Geographen und Geschichtsforschers Heinrich Berghaus. In den Jahren 1855—59 leitete Lange die geographisch-artistische Anstalt von F. A. Brockhaus in Leipzig; seit 1868 war er Plankammer-Inspektor am statistischen Bureau in Berlin. Von den Schriften des Verstorbenen nennen wir hier nur „Südbrasilien mit Rücksicht auf die deutsche Kolonisation". Weit größere Verbreitung haben seine Karten und Atlanten gefunden. So gab Lange u. a. heraus „Schulatlas" (gemeinsam mit Lichtenstein), dem sich bald der Volksschulatlas anschloß, „Land- und Seekarte des Mittelländischen Meeres", „Reiseatlas", „Bibelatlas" (zu Bunsens Bilderwerk), „Atlas von Sachsen", „Handatlas" u. a.

39. Am 5. September wurde auf einer Alpenreise, der Generalsuperintendent Dr. Rogge in Sachsen-Altenburg vom Gehirnschlage getroffen, an dessen Folgen er nach wenigen Tagen verschied. Er war bis zum Jahre 1889 gleichzeitig Bezirksinspektor des Ostkreises im Herzogtum und Ortsschulinspektor der Stadt Altenburg und ein eifriger Protektor der Zillerschen Lehren.

40. In Frankfurt a. M. starb am 20. September der Geheime Sanitätsrat Dr. Heinrich Hoffmann, der frühere langjährige Leiter der Frankfurter Irrenanstalt und Verfasser des allbekannten „Struwwelpeters", an den Folgen eines Schlaganfalles. Hoffmann ist am 13. Juni 1809 zu Frankfurt a. M. geboren. Nach dem Besuche der Weißfrauenschule und des Gymnasiums studierte er in Heidelberg und Halle Medizin und ließ sich dann 1834 in seiner Vaterstadt als Arzt nieder.

Oktober.

41. Am 6. Oktober verschied der Geh. Rat Professor Nathan Pringsheim, geboren am 30. November 1823 in Wziesko bei Landsberg in Oberschlesien; Verfasser von mehreren bedeutenden lateinischen Werken, bedeutender Pflanzenphysiologe, Mitglied der Berliner Akademie der Wissenschaften, Gründer des ersten Instituts für Pflanzenphysiologie in Berlin.

42. Der Senior der schleswig-holsteinischen Lehrerschaft Lehrer emer. Krützfeldt in Lützenburg, früher in Wendorf, ist am 19 Oktober im Alter von 96 Jahren gestorben.

43. Auf einer Erholungsreise starb nach kurzem Unwohlsein am 22. Oktober in Osnabrück der Geh. Regierungsrat Dr. Völker. Der Verstorbene, im 70 Lebensjahre stehend, war in Meppen geboren, hatte in Göttingen studiert, wirkte längere Zeit als Lehrer, demnächst als Oberlehrer am Gymnasium in Meppen, hierauf als Provinzialschulrat in Koblenz und seit 1883 als solcher in Danzig. Der Dahingeschiedene genoß allgemeine Hochachtung und Verehrung, insbesondere betrauert die Lehrerschaft in ihm einen stets wohlwollenden Förderer der Volksschule.

44. Am 27. Oktober ist in Ronsdorf Friedr. Wilh. Dörpfeld im Alter von nahezu 70 Jahren gestorben. Dörpfeld hatte im Lehrerseminar zu Mörs seine Ausbildung erhalten und war seit 1849 Hauptlehrer, später Rektor an der Wupperfelder Schule in Barmen. 1880 trat er in den Ruhestand. Sein Name ist in Lehrerkreisen in ganz Deutschland bekannt und geachtet; auf dem Gebiete der Pädagogik hat er eine reiche schriftstellerische Thätigkeit entfaltet und ist stets für die Interessen der Volksschule thatkräftig eingetreten. Seit 1857 gab er das „Evang. Schulblatt" heraus. Er war Ehrenpräsident der Konferenz evang. Lehrer für Barmen und Umgegend.

45. Am 29. Oktober verschied in Leipzig der hervorragende Germanist Rudolf Hildebrand. Hildebrand wurde am 13. März 1824 in Leipzig geboren, studierte daselbst und wurde 1848 Lehrer an der Thomasschule. Schon seit 1850 war er als wissenschaftlicher Korrektor für das Wörterbuch der Brüder Grimm thätig, und als nach dem Tode der Begründer die

Fortsetzung und Vollendung in Frage kam, wurde er (1864) neben Wiegand als Mitarbeiter berufen. Um ihm die dazu erforderliche Muße zu gewähren, ernannte ihn die sächsische Regierung 1869 zum außerordentlichen Professor der deutschen Sprache und Litteratur an der Universität Leipzig; 1874 wurde er Ordinarius. Von dem „Deutschen Wörterbuch" hat Hildebrand den fünften Band (den Buchstaben K enthaltend) fertiggestellt und den Buchstaben J ziemlich vollendet. Von seinen sonstigen Arbeiten hat seine Schrift „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt" die meiste Verbreitung und in pädagogischen Kreisen große Anerkennung gefunden. Das letztere gilt auch von seinen „Gesammelten Aufsätzen und Vorträgen zur deutschen Philologie und zum deutschen Unterricht."[1]

46. Am 29. Oktober starb Professor Dr. Rüegg in Bern. Die schweizerische Lehrerschaft betrauert in dem Verstorbenen einen langjährigen erprobten Führer und Freund. Die Schule verliert in ihm einen eifrigen Förderer, einen tüchtigen Meister. Rüegg wurde am 12. Februar 1824 in Ramsberg bei Turbenthal geboren. Seine Lehrthätigkeit begann er an der Schule zu Stocken, später an der Übungsschule zu Küsnacht. 1856 folgte er einem Rufe als Seminardirektor nach St. Gallen, 1860 ans Seminar zu Müchenbuchsen, 1870 wurde er außerordentlicher Professor der Pädagogik in Bern, später Direktor des städtischen Schulwesens, von der er sich 1890 wegen Übermaß der Geschäfte zurückzog. Auch schriftstellerisch war Rüegg sehr thätig, seine Sprach- und Lesebücher sind im Schweizerlande sehr verbreitet. Als Redakteur der Schweizerischen Lehrerzeitung ist er über die Grenzen seines Vaterlandes bekannt geworden.

47. Dr. William Moon, der Erfinder eines Systems der Schriftzeichen für die Blinden, das für 476 Sprachen und Dialekte Anwendung gefunden, verschied am 31. Oktober in Brigston.

---

[1] Wir verweisen auf die Arbeit von Mühlhausen über die Wirksamkeit Hildebrands, Rheinische Blätter. Jahrgang 1894. Heft 5 u. 6.

November.

48. Am 2. November verschied in Wien der berühmte Professor am Wiener Blinden-Erziehungsinstitut, Hans Oppel. In Eisgarn in Nieder-Österreich am 21. Februar 1836 geboren, Verfasser verdienstlicher Werke über die Sprache und den Unterricht der Blinden.

49. In Deutsch-Altenburg a. d. Donau starb am 19. November der Pfarrer Jos. Maurer, geboren am 16. Januar 1853, zu Aspern a. d. Zaga. Er ist bekannt geworden durch seine historischen volkstümlichen Erzählungen, Kalender und als Redakteur der „Christlichen Familie.“

50. Am 26. November verschied unerwartet, in Petershof bei Petersburg, der weltbekannte Tonkünstler Anton Rubinstein, geboren den 16. November 1829 in Wihwatinez. Wenn auch von Geburt ein Russe, so war doch sein ganzes Sein echt deutsch, und er wird von allen musikliebenden Deutschen hoch verehrt und tief betrauert. Er war von 1862—1867 Direktor des St. Petersburger Konservatoriums.

51. In Sachsen-Altenburg verschied in der vollsten Kraft seines Lebens, plötzlich und unerwartet, am 21. November der Oberschulrat Karl Kunkwitz. In ihm verliert das Land einen trefflichen Schulmann, die Lehrer betrauern in ihm einen eifrigen Förderer, Freund und Vater ihrer Interessen. Sein „Kinderschatz für Schule und Haus“ ist eins der besten Lesebücher für Volksschulen.

52. Am 25. November starb der frühere französische Unterrichtsminister Viktor Duruy, geboren am 11. September 1811. 1863—1869 war er französischer Unterrichtsminister als welcher er das Volksschulwesen und den höheren Mädchenunterricht umgestaltete. Duruy war ein bedeutender Geschichtsschreiber, u. a. Verfasser der 7bändigen Geschichte Roms und der 3bändigen Geschichte Griechenlands.

Dezember.

53. Am 10. Dezember starb in Krefeld der Stadtschulrat Dr. H. Keußen nach längerem Leiden. Nachdem er längere Jahre als Lehrer an dem dortigen Progymnasium mit großem

Erfolge gewirkt hatte, wurde er 1875 als Stadtschul-Inspektor angestellt. Auf litterarischem Gebiete ist der Verstorbene durch seine „Geschichte Krefelds“ bekannt geworden.

54. In Berlin ist am 15. Dezember der Direktor des Kölnischen Gymnasiums, Professor Franz Kern, im Alter von 64 Jahren verschieden. In Stettin geboren, erhielt er auch dort seine Schulbildung, studierte in Berlin, war dann in Stettin, Pyritz und Schulpforta als Lehrer thätig. Als Direktor des Gymnasiums wurde er nach Oldenburg berufen, ging dann nach Danzig und Stettin und übernahm 1881 die Leitung des Kölnischen Gymnasiums. Außer zahlreichen pädagogischen Arbeiten, die namentlich die Methodik des deutschen Unterrichts betreffen, befaßte er sich mit Philosophie, wodurch seine schriftstellerische Thätigkeit in weiteren Kreisen bekannt wurde, mit litteraturhistorischen Arbeiten, besonders mit Goethe-Studien.

55. Am 20. Dezember starb in Göttingen, der berühmte Dr. Georg Hansen, Professor der Nationalökonomie und Statistik. Er war als Professor in Kiel 1837, in Leipzig 1842, in Göttingen 1848, in Berlin 1860 und seit 1869 wieder in Göttingen thätig. Bekannt durch seine agrarischen Abhandlungen.

56. Am 23. Dezember starb in Neuwied der Seminarlehrer Kauer infolge eines Hirnschlages im Alter von 45 Jahren. In weiteren Kreisen ist Kauer dadurch bekannt geworden, daß er in Gemeinschaft mit Seminarlehrer Sulzbacher das Rechenbuch von Terlinden neu bearbeitet hat. Kauer war auch Mitglied der Prüfungskommission für Turnlehrer der Rheinprovinz in Bonn.

57. In Thale a. H. starb am 31. Dezember der Seminarlehrer Adam im Alter von 71½ Jahren. Lange Jahre hat der Verblichene als Lehrer in den mathematischen Fächern am Neuruppiner Seminar gewirkt. Nachdem er in den Ruhestand versetzt war, hatte er sich den freundlichen Ort als Aufenthalt erwählt. Ein eigenes Heim hatte er sich hier bauen lassen, das er erst im letzten Frühjahr bezogen hat. Bis zu seinem Tode ist er schriftstellerisch thätig gewesen, gab auch noch Unterricht am hiesigen Pädagogium und ließ sogar, als ihn die Beschwerden des Alters ans Zimmer fesselten seine Schüler in seine Wohnung kommen, um sie dort zu unterrichten.

VII.

Rundschau.

„Das verflossene Jahr", sagt Kollege Tews-Berlin in einer sehr lesenswerten Arbeit im Kalender für deutsche Volksschullehrer, Seite 291 ff., „brachte im großen wie im kleinen nur Begebenheiten zweiten Ranges. Die deutsche Lehrerschaft hat weder große Fortschritte zu bejubeln, noch schmerzliche Verluste zu beklagen. Aber alles in allem war es ein Jahr des Fortschrittes, der Weiterbewegung auf bereits erschlossenen Bahnen." „Haben sich auch viele Hoffnungen nicht erfüllt, die wir in das verflossene Jahr mit hinübergenommen hatten, so müssen wir doch anerkennen, es war im ganzen ein gesegnetes Jahr. Es geht vorwärts hier im Schneckengang, dort in lebhafterem Tempo, an anderer Stelle siegt der Rückschritt. Aber unsere Sache ist Sache der Humanität, der Civilisation! (Diesterweg.) Das Vaterland braucht unsere Arbeit, um innerlich und äußerlich zu wachen und um gegen innere nnd äußere Feinde sich zu wappnen; und kann darum gegen unsere Ansprüche nicht gleichgiltig sein. So lange das Deutsche Reich ein Kulturstaat bleibt, so lange seine Zukunft auf der Bahn des Fortschrittes in geistiger, sittlicher und technischer Beziehung liegt, so lange dürfen Deutschlands Volksschullehrer auch auf bessere Tage hoffen. Unser Stern wird erst sinken und erblassen, wenn die Nation selbst abwärts zeigt. Die Reaktion, wenn sie unser Werk treffen will, muß sich schon an Größerem vergreifen, was ein freundliches Geschick verhüten wolle."

Diese Worte sind jedem deutschen Volksschullehrer aus der Seele gesprochen. Wir deutschen Lehrer verzagen nicht, endlich muß nach langem und heißem Kampfe, nach Not und Entbehrungen der Sieg unser sein, — die gerechten Forderungen des deutschen Lehrerstandes, die ein Diesterweg für uns schon erhoben hat, müssen endlich auch ihre Erfüllung finden. Die Forderungen der deutschen Volksschullehrer gipfeln in den Sätzen, eine zeitgemäße Lehrerbildung und Besoldung, Fachaufsicht und eine Änderung in der Militärdienstpflicht.

Das neue Jahr schien uns die Erfüllung der letzten Forderung zu bringen. Am 16. und 17. Januar d. J. wurde in dem Reichstage über die Militärdienstpflicht der Volksschullehrer verhandelt. Der Herr von Kardorff fragte an, wie weit die Vorbereitungen gediehen sind zur Einführung des einjährigen Dienstes der Volksschullehrer. Der Kriegsminister erklärt, daß an ihm die Verzögerung nicht liege. Er würde bereit sein, die Volksschullehrer sofort zum einjährigen Dienst einzustellen; aber die Verhandlungen mit dem preußischen Kultusminister seien noch nicht zum Abschluß gelangt, weil dieser einen Lehrermangel fürchte im Übergangsverhältnis durch die Einstellung einer großen Anzahl von Lehrern zum einjährigen statt jetzt sechswöchigem Dienst. Der Kultusminister verhandelte mit dem Finanzminister wegen baulicher Erweiterung der Seminarien. Von anderer Seite wird entgegnet, es könne sich doch nur darum handeln, das Abgangszeugnis der Seminarien als Berechtigungsschein für den Einjährigendienst anzuerkennen. Der Kriegsminister meint, daß es nicht angehe, den Seminarien grundsätzlich diese Berechtigung zuzuerkennen. Soweit Seminaristen anderweitig ausgebildet seien, auf Gymnasien u. s. w., können sie schon jetzt die Einjährigenberechtigung beanspruchen, machen aber keinen Gebrauch davon, um als Volksschullehrer kürzere Zeit zu dienen. Er beabsichtige, die Volksschullehrer künftig unter Gewährung von Sold, Ausrüstung, Bekleidung und Verpflegung möglichst zusammen auszubilden. Müller (Sagan) meint, auf diese Weise würden die Volksschullehrer nur eine Zwischenstufe darstellen zwischen den Einjährigen und Zweijährigen, sie würden Einjährige zweiten Ranges werden.

Dr. Lieber beantragte folgende Resolution: „Die verbündeten Regierungen zu ersuchen, Bestimmungen zu treffen, daß der erfolgreiche Besuch eines Lehrerseminars die Berechtigung zum Dienst als „Einjährig-Freiwilliger" einschließt.

Diese Resolution, die den Wünschen und Forderungen der gesamten deutschen Lehrerschaft entspricht, wurde einstimmig angenommen.

Wenige Tage nach diesen Verhandlungen mußte man in der Presse, besonders aus militärischen Kreisen, Stimmen des Widerspruchs hören.

Die Frankfurter Zeitung schrieb: „Eine gewisse Enttäuschung hat die Debatte über den Militärdienst der Volksschullehrer gebracht. Auf Grund früherer, anscheinend gutbeglaubigter Mitteilungen mußte man annehmen, die Militärverwaltung werde endlich der alten Forderung der freisinnigen Politiker und der Mehrzahl der Lehrer selbst nachgeben, daß die erfolgreich beendete Seminarbildung die volle Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligendienste verleihe und dadurch ein Zustand beseitigt werde, der für die Volksschullehrer Unzuträglichkeiten verschiedener Art mit sich führt, Unzuträglichkeiten, unter denen vielfach das Ansehen des Lehrerstandes und daher auch das allgemeine Interesse Schaden leidet. Diese Annahme hat sich nun aber nicht bestätigt. Die Militärverwaltung will allerdings, wie aus ihren Erklärungen in der Budgetkommission hervorgeht, gütigst gestatten, daß die Dienstzeit der Lehrer von zehn Wochen auf ein Jahr verlängert werde, aber die übrigen Privilegien des Einjährig-Freiwilligen will sie ihnen nicht gewähren, ausgenommen natürlich, wenn der Lehrer die Berechtigung auf dem üblichen Wege der Gymnasial- &c. Vorbildung oder der ihr gleichgestellten anderweitigen Einpaukung erlangt hat. Die Lehrer sollen also unter den nämlichen Bedingungen wie die übrigen Mannschaften ihr Jahr abdienen, in der Kaserne wohnen und verpflegt werden, in gleicher Weise wie die Zweijährigen, als Reservisten ohne Berechtigung zur Beförderung zum Offizier entlassen werden, nur sollen sie abgesonderte Stuben und besondere Ausbildung in Lehrerkompagnien erhalten. Wenn davon die Lehrer nichts wissen wollen, so wird man ihnen das nicht verübeln können. Ihnen ist's hauptsächlich um das soziale Moment zu thun, daß sie nicht hinter junge Leute mit Sekunda-Bildung oder gar die traurigen Produkte der Einjährig-Freiwilligen-Pressen zurückgestellt werden; wie die Verhältnisse heute nun einmal liegen, erblicken sie darin mit Recht eine Zurücksetzung, die das Ansehen ihres Berufes benachteiligt, wobei allerdings nicht ausgeschlossen ist, daß hier und da auch die liebe Eitelkeit, die Sehnsucht nach dem Reserve-Lieutenant, eine Rolle spielt. Was speziell die

Ausbildung in besonderen Kompagnien und die abgesonderte Kasernierung betrifft, die übrigens mit der allgemeinen Wehrpflicht so wenig im Einklang stehen, wie das Einjährig-Freiwilligen-Institut selbst, so werden die Lehrer hierin mit Recht einen zweifelhaften Vorzug erblicken, denn es ist nicht zu leugnen, daß die mancherlei unerfreulichen Vorgänge bekannter Art, die sich bei der Ausbildung der Lehrer ereignen, in erster Reihe gerade auf diese dienstliche Absonderung der Lehrer zurückzuführen sind.

Daß sich die Militärverwaltung, zum Teil unter Berufung auf den Widerspruch des preußischen Kultusministers, der völligen Gleichstellung der Lehrer mit den Einjährig-Freiwilligen so wenig entgegenkommend zeigt, ist um so befremdlicher, als diese in Bayern bereits eingeführt ist; dort gewährt der Besuch des Lehrerseminars die Berechtigung zum einjährigen Dienst. In der Praxis haben sich allerdings insofern Schwierigkeiten gezeigt, als es bekanntlich aus naheliegenden Gründen nicht gerade die Söhne der Wohlhabenden zu sein pflegen, die sich dem Lehrerberuf widmen. Nur der kleinste Teil der Lehrer bezw. Seminaristen macht in Bayern von der Berechtigung Gebrauch; nach einer durch die Blätter gehenden Behauptung, die wir allerdings im Augenblick nicht kontrollieren können, gar nur drei Prozent. Die übrigen sehen sich, ohne Zweifel hauptsächlich infolge Mangels an Mitteln, veranlaßt, ihre Berechtigung ruhen zu lassen und zehn Wochen in der Kaserne zu dienen. Dieses Hindernis könnte indes beseitigt oder wenigstens abgeschwächt werden, wenn die Militärverwaltung von der ihr zustehenden Befugnis, Einjährig-Freiwilligen unter besonderen Umständen die Truppenverpflegung zu gewähren, den Lehrer-Einjährigen gegenüber ausgiebigen Gebrauch machen, oder noch besser, wenn eine dahingehende gesetzliche Regelung geschaffen würde. Die dadurch verursachten, kaum sehr erheblichen Kosten würden durch den damit erreichten Vorteil für den Lehrerstand reichlich aufgewogen. Gewisse Bedenken, die gerade aus den Kreisen der Schulmänner, wohlgemerkt meist „höherer" Schulmänner, gegen die Erteilung der Berechtigung an die Volksschullehrer, speziell gegen die eventuelle Beförderung derselben zum Reserve-Offizier erhoben werden, können ernstlich kaum in

Betracht kommen; die Gefahr, daß sich infolgedessen zahlreiche Fälle von Größenwahn bei den Lehrern einstellen könnten, existiert wohl nur in der Einbildung von Leuten, die selbst mit einer ähnlichen Krankheit mehr oder minder geschlagen sind. Man kann also nur wünschen, daß der Reichstag dem Beschluß der Budgetkommission, wonach „der erfolgreiche Besuch eines Lehrerseminars die Berechtigung zum Dienst als Einjährig-Freiwilliger in sich schließen" soll, vielleicht unter Hinzufügung eines auf die Verpflegung bezüglichen Passus beitreten und die verbündeten Regierungen ein größeres Entgegenkommen zeigen möchten, als ihre militärischen Vertreter in der Budgetkommission."

In einer Zeitung aus Süddeutschland finden wir folgende Auslassungen: „Es vereinigen sich alle Stimmen damit, daß eine ausgiebigere militärische Ausbildung und eine der bürgerlichen Berufsthätigkeit entsprechendere militärische Stellung des für die Armee mit großem Erfolge verwertbaren wehrpflichtigen Lehrerpersonals nicht allein den berechtigten Aspirationen des letzteren Rechnung trüge, sondern auch seiner Thätigkeit in der Erziehung der Jugend und den Interessen der Armee zu gute käme. Die Schwierigkeiten liegen wohl ausschließlich in der Frage, wie die Änderung in der militärischen Ausbildung und Stellung der wehrpflichtigen Volksschullehrer durchzuführen sei, ohne einerseits Härten für letztere, andrerseits Unzuträglichkeiten auf dem Gebiete des Volksschulbetriebes durch eine zu lange und umfangreiche Entziehung von Lehrkräften hervorzurufen. In ersterer Beziehung besteht in militärischen Kreisen die Ansicht, daß die vielfach angestrebte Gleichstellung der Volksschullehrer mit den Einjährig-Freiwilligen kaum durchführbar sei, da die größtenteils aus unbemittelten Kreisen hervorgegangenen, sich in den meisten Fällen nur auf die notwendigste Berufs-Vorbildung beschränkenden Volksschullehrer nach den für den Einjährig-Freiwilligendienst bestehenden Bestimmungen auf pekuniärem Gebiete nicht ohne große Opfer, bezüglich der wissenschaftlichen Vorbildung und der Aussicht auf Beförderung zum Reserve-Offizier aber überhaupt nicht in der Lage wären, mit den übrigen Einjährig-Freiwilligen zu konkurrieren. In Bezug auf die Interessen des Volksschulbetriebes dagegen glaubt man, daß eine Änderung der militärischen Ausbildung der Volksschul-

lehrer nur dann ohne empfindliche Rückwirkung bleibe, wenn ein successiver Übergang zum neuen Ausbildungs- und Dienstleistungssystem nach Maßgabe besonderer mit den Unterrichtsministerien zu vereinbarenden Übergangsbestimmungen erfolgen würde, die noch eingehender Beratung harren.

In ein neues Stadium ist die Frage der Militärpflicht des Lehrers durch den kaiserlichen Erlaß vom 27. Januar an den Kriegsminister getreten: „Die militärische Ausbildung der Volksschullehrer und Kandidaten des Volksschulamts, welche ihre Befähigung für das Schulamt in vorschriftsmäßiger Prüfung nachgewiesen haben, erachte ich durch die seitherige Heranziehung zu einer nur zehnwöchigen aktiven Dienstzeit für nicht ausreichend gewährleistet, auch sind die Genannten hierdurch von späterer nutzbringender Verwendung als Unteroffiziere des Beurlaubtenstandes zur Zeit gänzlich ausgeschlossen. Es ist daher mein Wille, daß die Einübung mit den Waffen auf einen vollen Jahreskursus ausgedehnt und so gestaltet werde, daß die Heranbildung der Volksschullehrer und Kandidaten des Volksschulamtes soweit als thunlich zu brauchbaren Unteroffizieren erfolgt. Ich beauftrage Sie, mir in dieser Hinsicht Vorschläge zu unterbreiten."

Die Pädagogische Zeitung, Hauptorgan des deutschen Lehrer-Vereins, schreibt in Nr. 6 vom 7. Februar d. J.: „Die Lehrer haben nunmehr mit der bestimmten Thatsache zu rechnen, daß ihre Dienstzeit von 10 Wochen auf 1 Jahr verlängert wird. Damit wird die eine Forderung der Lehrerschaft, gleich den andern Staatsbürgern eine tüchtige militärische Ausbildung zu erhalten, zweifellos bald in Erfüllung gehen. Wie in den Verhandlungen der Budgetkommission von dem Vertreter des Kriegsministers bereits angedeutet wurde, sollen die Lehrer während der einjährigen Ausbildungszeit wie die andern Soldaten in den Kasernen wohnen und in besonderen Abteilungen ausgebildet werden. Auch in anderer Beziehung sollen sie von den übrigen Soldaten abgesondert werden. So wird beispielsweise beabsichtigt, sie in besonderen Stuben zusammenzulegen. Danach bleibt also im wesentlichen der bisherige Zustand bestehen, nur daß statt der zehnwöchigen Ausbildung eine solche von 52 Wochen tritt. Es ist klar, daß bei der nunmehr be-

stimmten Dienstzeit die Ausbildung in einem Maße erfolgen kann, daß die übergroße Mehrzahl mit der Qualifikation zum Unteroffizier wird entlassen werden können. Darauf kommt es natürlich dem Kriegsminister lediglich an. Er ist dann in der Lage, für den Fall einer Mobilmachung über einen Stamm von Unteroffizieren zu verfügen, an dem es ihm gegenwärtig fehlt.

Anders liegt die Frage für die Lehrer. Sie haben bei ihrer Forderung der einjährigen Dienstzeit vorwiegend das Standesinteresse im Auge, indem sie betonen, daß mit der Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligendienst auch die soziale Stellung der Lehrer unzweifelhaft gehoben werden muß. Diese Seite der Frage ist durch den Erlaß des Kaisers nicht gelöst. Die Berechtigung, als Einjährig-Freiwillige zu dienen, haben die Lehrer nicht erhalten.

Über die Bedeutung des Erlasses nach dieser Seite hin herrscht noch völlige Unklarheit. Pessimisten, zu denen auch wir gehören, nehmen an, daß durch die getroffene Maßnahme die ganze Frage der Dienstpflicht der Lehrer ihre Erledigung gefunden habe und somit die Forderung der Lehrer nach Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligendienst abgelehnt sei.

Optimisten in unserem Stande sind dagegen der Ansicht, daß durch den Erlaß nur die eine Seite der Frage gelöst werden sollte, und daß die Lösung der Berechtigungsfrage im Sinne der Lehrer noch zu erhoffen sei. Sie erblicken in der verfügten Neuerung bereits den ersten Schritt zur Erfüllung unserer ganzen Forderung. Die Schulverwaltungen, so meinen sie, werden nach ihrer bisherigen Stellungnahme in der Frage schwerlich umhin können, die Berechtigung zu befürworten. Der einzige stichhaltige Grund, der bisher von dieser Seite gegen die Forderung der Lehrer erhoben wurde, der Lehrermangel fällt jetzt von selbst weg. Wenn der Unterrichtsminister nun doch auf ein ganzes Jahr die Lehrerkandidaten dem Kriegsminister abtreten muß, so kann es ihm gleichgiltig sein, ob sie auf eigene Kosten oder auf Staatssäckel dieses Jahr abmachen. Daher sei anzunehmen, daß auch die Berechtigungsfrage bald im Sinne der Lehrer gelöst werden dürfte.

Vollständige Klarheit über die Angelegenheit werden uns die nächsten Wochen bringen. Die Verhandlungen im Reichs-

tage, dem ja auch die Petition des Lehrertages in Stuttgart vorliegt, werden zeigen, ob die einzelnen Fraktionen gesonnen sind, dem Antrage Lieber ebenso einstimmig zuzustimmen wie die Kommissionsmitglieder.[1] Freilich ist damit noch nicht gesagt, daß die Reichsregierung diesen Beschluß auch zur Ausführung bringen wird. Im preußischen Abgeordnetenhause, wo demnächst ja die Beratung des Kultusetats auf der Tagesordnung stehen wird, werden unsere Freunde dem Minister Dr. Bosse Gelegenheit geben, eine Erklärung der Unterrichtsverwaltung darüber abzugeben, wie sich dieselbe nunmehr zu der Berechtigungsfrage zu stellen gedenkt."

VIII.

Rezensionen.

Dr. F. W. Sommerlad, „Zum Abschied. Fünfundzwanzig Ansprachen zur Schulentlassung." Frankfurt a. M., Verlag von Moritz Diesterweg. 1894. Oktav, VII, 89 S. — Preis —.60 Pf.

Aus der Praxis hervorgegangen, einfach, herzlich, warm, zunächst den Schülerinnen der höheren Mädchenschule zu Offenbach a. M. aus den Jahren 1865–92 zur Erinnerung an ihren Abschied von der Schule und an ihren Direktor, der sie mit Segenswünschen entließ, dann aber doch auch von allgemeinerer Bedeutung bieten diese schönen, kurzen Schulreden mehr, als es auf den ersten Blick scheinen möchte. Sie behandeln bei Gelegenheit des Abschlusses eines Schuljahres in einer höheren Töchterschule eine Menge von Fragen aus dem Leben der Schule und der Schülerinnen überhaupt, die wegen ihrer Bedeutsamkeit nicht bloß die einzelne Schule, sondern alle Lehrer und Eltern nahe angehen, und deren Beantwortung durch einen erfahrenen Schulmann allen höchst wertvolle Anregungen bieten wird.

Mit Vergnügen folgt man bei der Lektüre der in fließender Diktion geschriebenen Ansprachen dem gedankenreichen, gewandten Führer, und viele werden es ihm danken, daß er sie mit seiner reichen Erfahrung und dem überzeugenden, lebensvollen Ton der Wahrheit erfreut und belehrt, erhoben und bereichert hat.

Insbesondere machen wir gerne alle Fachgenossen auf das für sie in vieler Hinsicht instruktive Werkchen aufmerksam. S.

---

[1] Der Reichstag hat am 9. März die Resolution Dr. Liebers (S. 164) einstimmig, gegen die Stimmen der Sozialdemokraten, angenommen.

Die W. Bangert'sche Fibel nach den Grundsätzen der Phonetik (Frankfurt a. M., Moritz Diesterweg) ist ein sehr schönes, fleißiges, einsichtiges und brauchbares Schulbuch. Bei dem Heere guter Fibeln ist es wahrlich nicht leicht, eine neue Fibel mit besonderen Vorzügen abzufassen. Und doch hat die Bangert'sche Fibel solche! Zunächst fällt die gute Ausstattung und die lange Reihe schöner Bilder vorteilhaft in die Augen. Die 29 großen Bilder stellen fesselnde Gruppen aus der kindlichen Vorstellungs- und Lebewelt dar und sollen der sicheren Gewinnung der Laute und der Besprechung dienen. Besonderen Wert legt der Verfasser auf das Heraushören und die anschauliche Gewinnung der Laute, auf das Zerlegen der Silben in Laute, auf das Aufbauen der Silben durch pausenloses Zusammenschieben der Laute und auf innige Verbindung des Lesens mit dem Schreiben. Mit Recht ist großes Gewicht auf das Diktat- und Freischreiben nach gut geschultem Gehör gelegt. Die Laut- und Buchstabenfolge ist diese: 1) kleine Schreibschrift S. 1—30; 2) kleine Druckschrift S. 31—45; 3) große Schreib- und Druckbuchstaben S. 46—73; 4) Leseübungen S. 74—111; 5) lateinische Druckschrift S. 112—120. Als Nebenfunktionen behandelt der Verfasser bei einzelnen Abschnitten die Konsonantenhäufung, Dehnungen und Schärfungen. Fingerzeige für die unterrichtliche Behandlung enthält eine Einleitung von 7 Seiten. Beachtenswert ist die Unterscheidung der Konsonanten in dauernde oder flüssige und in dauerlose oder nichtflüssige. Letztere als die weitaus schwereren, da sie sich nur durch eine Art Explosion mit den Vokabeln innig verbinden lassen, folgen den ersteren. Auch nach der Singbarkeit werden die Konsonanten unterschieden. Eine Häufung von Schwierigkeiten ist durchweg vermieden, der Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren streng beachtet.

Der Preis von 90 Pfg. für das gebundene Buch erscheint für bescheidene Schulverhältnisse etwas hoch und möchte eine Einführung der Fibel erschweren. Es darf aber dabei nicht vergessen werden, daß die Herstellung eine kostspielige gewesen ist und der Inhalt der Fibel in einfachen Schulverhältnissen für zwei Schuljahre reicht. Fr. Polack, Schulrat.

K. Muthesius. Über die Stellung des Rechenunterrichts im Lehrplane der Volksschule. Verlag von Siegismund und Volkening, Leipzig.

Heißt es nicht „Eulen nach Athen tragen", ein Buch von 104 Seiten zu schreiben über die Stellung des Rechenunterrichts im Lehrplane? Sollte diese erste und grundlegende Frage in der Methodik noch zu keinem Abschluß gebracht worden sein? Wir müssen antworten mit „ja" und „nein"; mit „ja", wenn

wir schon oft betretene Wege darin aufgezeichnet fänden, mit „nein", wenn wirklich etwas pädagogisch Wertvolles geboten würde. Schon der oberflächlichste Einblick in vorliegendes Buch, schon die Durchsicht des Sachregisters zeugen von letzterem. Wir haben vor uns ein Buch, das wir als eine Perle in der Lehrplanlitteratur bezeichnen müssen, und zwar wegen des pädagogisch wertvollen Stoffes, und der gründlichen, objektiven, durchsichtlichen Darstellungsweise.

Muthesius, ein bekannter Jünger der Herbart-Stoyschen Schule, setzt sich in diesem Buche das Ziel, die selbständige Stellung des Rechenunterrichts zu begründen und einen Beitrag zu liefern zur Kritik der Zillerschen Konzentrationsidee. Eine ähnliche Tendenz verfolgte seine vor mehreren Jahren erschienene Schrift: „Über die Stellung der Heimatskunde im Lehrplan. Zugleich ein Beitrag zur Kritik der Zillerschen Konzentrationsidee."

Wenden wir uns seinen Ausführungen zu. Der Verfasser tritt außerordentlich vorsichtig und berechnend an seine Aufgabe heran, um desto gewisser seine Folgerungen ziehen zu können. Der Rechenunterricht dient vorzugsweise der theoretischen Bildung, der Intelligenz. Darum beschäftigt er sich zunächst mit dem Wesen der Intelligenz und zeigt in klardurchdachter Weise ihre Bedeutung für das Erziehungsziel. In streng logischer Gedankenfolge führt er aus, wie sie einesteils die Sittlichkeit in negativer und positiver Form vorbereitet und andernteils zur innern Entfaltung sowohl, als auch zur äußeren Wirksamkeit derselben notwendige Bedingung ist, überzeugt von ihrem unmittelbaren Werte und tritt dadurch in strengen Gegensatz zur Stellung der Intelligenz im Systeme Zillers. Es ist eine Lust zu lesen, wie er in objektiver, überzeugender Weise die Schwächen im Systeme Zillers nachweist.

Nach diesen grundlegenden Ausführungen behandelt er die Stellung des Rechenunterrichts. In vollendeter Weise, wie wohl niemals besser, überzeugender und gründlicher geschrieben worden ist, ist die „Pädagogische Würdigung des Rechenunterrichts" behandelt. Besonders diesen Abschnitt möchten wir allen Verfassern von Rechenbüchern zum eingehenden Studium empfehlen. Mit zwingender Notwendigkeit führt er zu dem Schlusse, daß nur dann der Rechenunterricht sein Ziel am ehesten erreicht, wenn ihm in Auswahl und Anordnung des Stoffes die größtmöglichste Freiheit und Selbständigkeit zugesprochen wird. Dadurch ist der Verfasser wieder in strengen Gegensatz zu der Zillerschen Konzentrationsidee getreten, und nun sehen wir ihn beweisen und widerlegen aus den Werken Herbarts, Zillers und deren Schülern und mit sachlichen Gründen, so daß es scheint als habe

ihm die Aufgabe „Der Rechenunterricht und Zillers Konzentrationsidee“ zu behandeln, wirkliche Freude gemacht. Wir überzeugen uns gern von dem Irrtume der Zillerinner, bekennen uns gern zu seinen Ausführungen über Konzentration des Rechenunterrichts und nehmen die Sammlung von Aufgaben, aus dem naturkundlichen Unterrichte und der Erfahrung des Schülers als eine dankbare Gabe hin, welche zur Sammlung ähnlicher Reihen anregen mag.

Muthesius ist ein Gegner der Zillerschen Konzentrationsidee, den mit sachlichen Gründen zu widerlegen, es den Jüngern Zillers nicht gelingen wird. St.

A. Kaulbach. Liedersammlung zunächst für die Mittel- und Oberklassen der Volksschule. Zweite unveränderte Aufl. Arolsen, A. Speyersche Buch-, Kunst- und Musikalienhandlung (Gustav Schmidt). 1888. Preis?

Der Jugendsänger. 1. Heft: Liederbuch für die Kleinen in katholischen Schulen und Familien. Preis 13 Pf. Trier, Druck und Verlag der Paulinus-Druckerei. 1889. 16 Seiten. 2. Heft: Liederbuch für die mittleren Klassen katholischer Elementarschulen, sowie für einklassige Mädchenschulen. Preis 25 Pf. Trier, Paulinus-Druckerei. 1890. 56 Seiten.

Ernst Hentschel. Liederhain. Auswahl volksmäßiger deutscher Lieder für jung und alt, zunächst für Knaben- und Mädchenschulen. Erstes Heft. Siebzigste Stereotyp-Auflage. Leipzig, 1891. Verlag von Karl Merseburger. Preis 12 Pf. 40 Seiten.

Karl Bösche und Robert Linnarz, Königl. Seminar-Musiklehrer. Auswahl von Volksliedern für deutsche Schulen. In vier Heften herausgegeben. Erstes Heft: Vierzig Lieder für die Unterstufe und vierzehn Spiellieder. Preis 25 Pf. Dritte vermehrte Auflage. Hannover, 1891. Norddeutsche Verlagsanstalt O. Goedel. Leipzig, Sternwartenstraße 79.

B. Röder und H. Huth. Liedersammlung. Ernste und heitere Gesänge für Volks- und Mittelschulen. A. Unterstufe. Preis kartoniert 35 Pf. B. Oberstufe. Preis kartoniert 50 Pf. 23. Tausend. Langensalza, Druck und Verlag von Wendt und Klauwell.

Lauter verwendbare Liedersammlungen, für die Hand des Schülers berechnet. Nur einstimmige Gesänge enthalten: „Bösche und Linnarz“, Heft I und der „Jugendsänger“, Heft I,

während die Lieder der anderen Hefte meist zwei- und dreistimmig gesetzt sind.

A. Kaulbach hat sich besonders hinsichtlich der Unterschiebung von Texten weitgehende Veränderungen gestattet. Auch im Tonsatz sind durch Stimmführung zuweilen andere Akkorde entstanden als das Original vorschreibt. Die Vortragszeichen sind mangelhaft. Die Tempobezeichnungen sind deutsch gehalten, und doch kommt zuweilen ein rit. et dim. oder a tempo, dolce u. s. w. dazwischen.

Der Jugendsänger (Heft I) enthält 34 einstimmige, für die Unterstufe recht passende Liedchen. Da kann auch mancher Nichtkatholik etwas Neues herausfinden.

Heft II bietet 102 zweistimmige Lieder. Die Texte sind etwas unbequem gedruckt. Auch zeigen sich hinsichtlich der Veränderungen dieselben Mängel wie oben bemerkt. Besonders weh that mir das bei so einfach-innigen Liedern wie des Schubertschen: „Am Brunnen vor dem Thore." Dafür ist der inhaltsschwere Geibelsche Text: „Rheinsage" untergeschoben. Der Quartenschritt zum Schlusse von Nr. 75 ist unmusikalisch.

Hentschels unverwüstlicher „Liederhain" (1. Heft), eine Sammlung von 46 zwei- und dreistimmigen Liedern empfiehlt sich selbst durch seine 70. Auflage.

Sehr empfehlenswert erscheint mir auch die „Auswahl von Volksliedern" von Bösche und Linnarz. Leider liegt mir nur das 1. Heft vor. Zweckmäßige Anlage, Anlehnen an die Originale und prächtige Ausstattung sind augenfällig.

Die Liedersammlung von Röder und Huth bringt 71 ein- und zweistimmige, ferner 89 zwei- und dreistimmige Gesänge. Hervorzuheben sind Reinheit und Treue des Satzes. Die Auswahl ist gut getroffen. Doch könnten Papier und Druck besser sein! C. H.

Sozialistische und ethische Erziehung im Jahre 2000 von Dr. Ferdinand Kemsies. Berlin 1893. Bibliographisches Bureau. 2 Mk.

In unserer Zeit der Hochflut auf dem Gebiet der pädagogischen Litteratur, die so manches unechte Gestein auf den Strand wirft, das die Sklerometer-Probe der Wissenschaft und des Lebens nicht aushält, erscheint die oben genannte Schrift als ein Juwel. Ewige Wahrheiten in glänzender Sprache, verwirklichte Ideen ringender Jahrhunderte, goldene Traumbilder rein greifbarer Realität, allumfassende Herzensliebe und Herzensgüte durchweben die geistvolle Arbeit, die als reife Frucht eines ernsten von klassischer Bildung getragenen und heiteren Idealen zustrebenden Mannes bezeichnet werden muß.

Anknüpfend an den bekannten Bellamyschen Rückblick, stellt die Schrift eine prinzipielle Widerlegung jener Ideen vom Standpunkt des Pädagogen dar. Diese Widerlegung ist keine abstrakte, rein theoretische, sondern eine durch handelnde, kräftig hervortretende Gestalten und Verhältnisse überzeugend verkörperte. Gerade durch diesen glücklichen Wurf gewinnt die auf pädagogisch-philosophischen und sozialen Gründen schwer basierte Schrift Interesse und Eingang in breitere Kreise: die Wissenschaft erscheint im poetischen Gewande und wird populär. Ganz dasselbe Bestreben liegt den nicht gerade vereinzelt dastehenden pädagogischen Romanen früherer Zeiter zu Grunde. In dieser Absicht schuf J. Paul seine poetische Levana, die unsichtbare Loge, Goethe den Wilhelm Meister, K. Gutzkow seine Pestalozzijünger und den Blasedow, B. Auerbach sein neues Leben u. s. w. Wenn bei diesen Schöpfungen der Dichter den Pädagogen überflügelt, bei Dr. Kemsies dagegen gerade das Gegenteil eintritt, so thut das dem angezogenen Vergleich keinen Abbruch, die Idee ist dieselbe: für pädagogische Bestrebungen die Allgemeinheit zu gewinnen; den pädagogischen Gehalt aber stellen wir ruhigen Gewissens nach reiflicher Überlegung neben Goethes pädagogische Konzentration im Wilhelm Meister, wie denn überhaupt die ganze Anlage lebhaft an die pädagogische Provinz erinnert. Hie Boston und Kommunismus, hie Berlin und Ethicismus! Damit ist die Lokalität und die Gesellschafts- bezw. Staatsform festgelegt, in welcher die Pädagogik in Erscheinung tritt, die treffend als das kräftigste Agens aller ethischen Ideen bezeichnet und als „eines der wichtigsten Glieder in der Kette der Lebenserscheinungen eines Volkes und der Zeit“ hingestellt wird. Energisch und immer siegreich wird Stoß auf Stoß gegen den kommunistischen Staat und seine Konsequenzen geführt und, was namentlich den Pädagogen angeht, den schweren Irrtum, daß mit dem Kommunismus auch die sittliche Gemeinschaft gegeben sei, aufgedeckt und dagegen betont, daß erst die Erziehung der Menschheit eine ethische Gemeinschaft erschaffen muß.

Auf diesem Boden steht der ehrwürdige Direktor Weiß, eine der herrlichsten Erziehergestalten unserer gesamten Litteratur, inmitten seiner „großen Pflanzstätte von Aposteln, die das Evangelium mit feurigen Herzen und edlen Lippen in das Elternhaus zurück und später in das Leben hineintragen sollen“ (I, 42, 43) —, ein Mann, von dem mit Recht gesagt ist: „Seine Weltanschauung war groß, sein Herz ein Diamant, sein Wesen ein Magnet, sein Urteil unbefangen und gerecht, sein energischer Wille ganz in den Dienst des Wahren, Guten und Schönen versenkt“ —, eine Hochgestalt, in Theorie und Praxis gleich bedeutend, der die Bildungsstätte der Jugend ein heiliges

Land ist, „geweiht dem Genius der Pädagogik und dem Ideal der Menschheit.“ Er bezeichnet, ein echter Jünger Pestalozzis, als seines Lebens Aufgabe und als die Aufgabe der Erziehung überhaupt: „das, was örtlich und gesellschaftlich weit auseinander liegt, in Liebe zusammenzuführen zu neuem Strebziel,“ d. h. das zentrifugal nach der Peripherie hinflüchtende Elend mit den wohl situierten Ständen zu verschmelzen und damit eine ethische Gemeinschaft im wahren Sinne herzustellen. Findet eine Erziehung des Individuums „durch die Gemeinschaft für die Gemeinschaft“ statt, das ist eine Pädagogik, welche nicht rein spekulativ verfährt, sondern das spekulative Prinzip mit dem sozialen verbindet: Individual- und Sozialpädagogik! —

Die pädagogischen Maßnahmen, die dieses Ziel zu erringen streben, sind in großen Zügen und wahrhaft glänzender Darstellung ausgeführt. Sie sind durchaus auf dem Prinzip der individuellen Freiheit basiert und haben deshalb in richtiger psychologischer Erkenntnis ihren Angelpunkt im substanziellen Sein, ein Individuum, das aller Pädagogik ein Heiligtum sein muß, weil ohne Individualisation überhaupt keine wissenschaftliche Pädagogik möglich ist, vornehmlich aber darum, weil sich allein im Individuum der Prozeß der Weltwerdung vollzieht. Damit steht der Verfasser auf dem Boden des St. Simonismus[1] und des Fourierismus,[2] auf dem Boden Goethes[3] und aller wahren Pädagogik.[4]

Daß Dr. Kemsies nicht in den Fehler verfällt, der aus der Betonung der Individualität in der Erziehung hervorgegangen, wird jedem Leser seiner Schrift sofort wohlthuend entgegenspringen. Dieser Fehler aber ist die Heranbildung wirkungsloser Sonderlinge und Originalstücke, die in ihrer bis ins Extrem getriebenen Besonderheit nach Hagel[5] etwas „Unmächtiges und Unwirkliches“ verkörpern. Es sind im Gegenteil durchaus selbständige Naturen, die hier als Produkt der Erziehung erzeugt werden sollen, — Naturen, in welchen die allgemeine Substanz des Lebens auf eigene Weise real wird, — Naturen, die durch die Ausbildung der natürlichen Anlagen der

---

[1] St. Simon: „Mein ganzes Leben faßt sich in einem Gedanken zusammen: Allen Menschen die freieste Entwicklung aller ihrer Anlagen zu sichern.

[2] Fourier: „Les Attractions sont proportionelles aux Destinées.“

[3] Goethe, W. Meister II, IX, 211, 217 und öfters.

[4] Gregorovius: „Die wahre Pädagogik besteht eigentlich nur in der richtigen Erkenntnis der individuellen Natur und der Fähigkeit, das Positive, das darin liegt, zu entwickeln.“ K. Gräu: „Die Eigentümlichkeit, dieses unantastbare Heiligtum des Menschen, herauszufinden, zu erraten, wo es sich auch nur in den leisesten Andeutungen kundgiebt, das ist die Aufgabe jeder Pädagogik“ u. s. w.

[5] Phaenomonologie des Geistes 388 (Kap. v. d. Bildung).

Menschenseele befähigt werden, sich als Organ der Menschheit an dem allgemeinen Entwicklungsgange vorteilhaft zu bethätigen. Solches kann aber nur geschehen, wenn alle Kräfte der menschlichen Seele gleichmäßig gefördert werden, also eine harmonische Ausbildung des Individuums gesichert wird. Diese Grundbedingung des Erfolges ist von Dr. Kemsies klar erkannt und vortrefflich durchgeführt. Seelige und leibliche Bildung sind auch ihm die beiden großen Zentren der harmonischen Entwickelung des Menschen: „Leibliche und geistige Gesundheit stellen wir obenan bei der Wertabschätzung unserer Besitztümer.“ (II, 73.) Das ist das alte Juvenalsche[1] mens sana in corpore sano, das ist das Schillersche:

> Doch Schön'res find' ich nichts, wie lang ich wähle,[2]
> Als in der schönen Form — die schöne Seele.

Daher die sorgsamste Pflege der Gemüts- und Willensbildung neben der Pflege des Intellekts, das ernste Anstreben, das Herz stark zu machen, damit es den Geist trage, daher die Forderung an die Gegenwart: Mehr Erziehung! — Daher die Betonung der Leibesbildung und der Gesundheitspflege.

Wie die Forderungen realisiert, aufs trefflichste realisiert werden können, zeigt der Verfasser im III. Teil seiner Schrift, in den „Bildern aus der Erziehung“, aus denen besonders die astronomische Lektion, vom Geiste Rousseaus und Diesterwegs getragen, hervortritt. Wir besuchen unter liebenswürdiger Führung den Schulgarten, das Wetterhäuschen mit Thermometer, Barometer und Hydrometer, das Aquarium, das Terrarium — alles Einrichtungen, die ein Unterricht gestatten, der die „kalte Vertragsehe zwischen uns und der Natur wieder zum warmen Herzensbunde“ umgestaltet, wie praktisch in der naturwissenschaftlichen Lektion ausgeführt wird. — Wir betreten die Kochschule, die Haushaltungsschule: Institute, die das „ethische Zentrum der Familie“, das deutsche Weib, zum direkten Ziel haben. Wir folgen, begeistert von den hier waltenden Ideen und dem Feuereifer aller Kräfte, weiter und lernen den Kindergarten kennen, den Spielplatz, die Turnhalle, die Schwimmhalle, die Arbeitssäle, das Musikzimmer, die Sammlungen voll naturhistorischer, geographischer, ethnologischer, technologischer, chemischer und physikalischer Objekte, alles sachkundig und nach ästhetischen Gesichtspunkten geordnet. Wir erquicken uns endlich abends, die Wanderung beschließend, an den heiteren Veranstaltungen in der Aula, wozu

[1] Juvenal, Lat. X, 355: Orandem est, ut sit mens sana in corpore sano. Vergl. dazu: Seneca, Ep. X.
[2] Schiller, Huldigung der Künste.

auch die Eltern der Zöglinge erscheinen. Da wird ein kleines Lustspiel[1] aufgeführt, da ertönen Gesänge und Deklamationen, da belehrt ein praktischer populärer Experimentalvortrag, da erfreuen uns die ausgelegten Zeichnungen und Arbeiten der Schülerwerkstätten.

Doch diese Skizze kann den Ideenreichtum der vortrefflichen Schrift nicht erschöpfen, kaum andeuten. Darum, ihr Lehrer der Jugend, wandelt selbst hindurch, genießt die hier verkörperte Anerkennung eurer großen Verdienste um die Menschheit und gewinnt Kraft zu neuen Leistungen, Einsicht in neue Bahnen, verjüngt euch zu neuer Werdelust und laßt euch erheben durch die begeisterte Hochhaltung eurer Wissenschaft, eures Priestertums, durch die über der ganzen schönen Schrift schwebende Wahrheit, daß euer Umgang mit der Jugend ein heiliger Kultus ist, welcher zum Heiligtum der Gottheit führt durch „reines, wahres Menschentum"! —

Adolf Schultz-Berlin.

Ségur, „Histoire de Napoléon I et de la grande armée pendant l'année 1812." Herausgegeben von Dr. H. Lambeck. I. Band. 2. verb. Aufl. Berlin 1890. (Weidmannsche Buchhandlung.) Preis geh. 1 Mk.

Die „Histoire de Napoléon I et de la grande armée pendant l'année 1812" vom Grafen Ségur ist nicht nur eins der bedeutendsten und anziehendsten neueren französischen Geschichtswerke, es zeichnet sich auch neben streng historischer Darstellung besonders durch die Gediegenheit und Glätte des französischen Ausdrucks aus. Daher hat man mit Recht schon seit Jahrzehnten dieses Werk ganz oder in ausgewählten Teilen der französischen Schullektüre erschlossen. Erfüllt es doch auch im vollsten Maße die nun durch die neuesten preußischen Lehrpläne und Lehrbestimmungen zur Vorschrift erhobene Forderung, daß die neusprachliche Lektüre vor allem auch sachliche Kenntnisse aller Art über das Volk, dessen Sprache erlernt wird, vermitteln soll. Von Ségurs Werk sind seit Jahrzehnten wiederholt Schulausgaben veranstaltet worden. Die vorliegende Ausgabe gehört zu der bewährten „Weidmann'schen Sammlung französischer und englischer Schriftsteller mit deutschen Anmerkungen", die von Pfundheller und Bücking ins Leben gerufen worden ist. Zu

[1] Damit stellt sich Dr. Kemsies in Gegensatz zu Plato, Republick —, Rousseau, „De l'imitation théatrale" und „J. J. Rousseau, Citoyen de Genève à Mr. D'Alembert, Oevres, Tom. III, 25 — und Goethe, W. Meister II, VII, 217 — und steht auf dem Boden Luthers, Melanchthons (schola privata), Sturms und Ch. Weises.

4 Teilen zu je 1 Bändchen werden uns alle 12 Bücher des französischen Geschichtswerkes geboten. Es liegt uns hier eine Neuauflage der von Schmitz und Lambeck begründeten Ausgabe vor. Dieselbe ist von Lambeck besorgt worden, der dabei mannigfache Unterstützung von Fachgenossen, besonders von Bücking empfangen hat. Diese zweite Auflage bezeichnet sich mit Recht als eine verbesserte. Dies beweist uns das vorliegende Büchlein, das als erster Band der Neuauflage Buch I—IV des Werkes von Ségur bietet. Die Anmerkungen, sowohl die sachlichen als die sprachlichen, sind einer sorgfältigen Durchsicht unterzogen worden, und an den verschiedensten Stellen nimmt man mit Freude die bessernde Hand wahr. Gleich im Anfange des Buches erhöht die noch von dem verstorbenen ersten Mitherausgeber Schmitz verfaßte table des matières, deren einzelne Sätze dann auch als Kapitel- und jeweilige Seitenüberschriften verwendet sind, die Übersichtlichkeit des Buches. Auch war es ein sehr praktischer Griff, daß zur Vermeidung von beständigen Hinweisen auf frühere oder spätere Anmerkungen am Schlusse des Bändchens alphabetisch geordnete kurze Biographieen der wichtigeren im Texte vorkommenden Persönlichkeiten beigefügt sind. Ferner erleichtert ein besonderes Register zu den Anmerkungen das Auffinden der gegebenen sachlichen und sprachlichen Erklärungen. Der wichtigste Teil des Feldzugs von 1812, der Zug nach und von Moskau, ist auf einem beigefügten Kärtchen recht gut veranschaulicht. Die dem Texte vorangestellte „Einleitung“ sowie das „Biographische“ sind so vortrefflich verfaßt, daß sie das Interesse für den Autor und sein Werk sehr lebhaft machen. Hat dann der Schüler noch Ségurs eigene warme Vorrede „Aux vétérans de la grande armée“ gelesen, die dem ersten Buche unmittelbar vorausgeht, so tritt er sicher mit dem größten Interesse an die Lektüre des nach Form und Inhalt so gediegenen Werkes heran. — Was die sprachlichen Anmerkungen anlangt, so ist anzuerkennen, daß sie den Rahmen des Notwendigen nicht überschreiten. Zuweilen möchten wir sogar noch das eine und das andere hinzugefügt bezw. erklärt sehen, so auf p. 43 Z. 12 v. u. „Bernadotte s'y était refusé“, p. 49 Z. 6 v. u. „elles (les communications) s'interrompirent“, p. 49 Z. 5 v. u. „la **prédentue** déclaration de guerre“ u. s. w. — p. 18 Anm. 7 heißt es „durch „se“ tritt eine Verstärkung des Verbalbegriffs ein“, und ist dann auch in der vorgeschlagenen Übersetzung diese Ansicht zum Ausdruck gebracht. Wir können dem nicht beistimmen; durch Verbindung mit se bekommt ein Verbum entweder reflexive oder passivische Bedeutung, doch findet hierdurch noch keine Verstärkung des Verbalbegriffs statt. Was die passivische Bedeutung anlangt,

so sind unseres Erachtens se perdre und être perdu gleich. Wir weisen nur auf die Terminologie der Grammatik hin. Da heißt es ganz gleichbedeutend: le sujet se place avant le verbe und le sujet est placé avant le verbe oder ce mot est employé neben ce mot s'emploie.

Leitfaden zur Erlernung der französischen Sprache, bearbeitet nach dem Prinzip der Anschauung von B. Huß, Lehrer an der Stadtschule zu Mülhausen i. E. 6. Aufl. Straßburg i. E., Straßburger Druckerei u. Verlagsanstalt (vorm. R. Schultz & Co.) 1890. Preis Mk. 1. 50.

Das Buch ist, wie aus seiner ganzen Anlage hervorgeht, für Volks- bezw. Bürgerschulen bestimmt, an denen Französisch getrieben wird. Es soll sich auf drei Jahreskurse (à 42 Schulwochen) erstrecken. Wie es seinen Ursprung in Elsaß-Lothringen genommen hat, so scheint es auch besonders für Elsaß-Lothringen bestimmt zu sein. Zuweilen tritt das lokale Kolorit so stark hervor, daß man derartige Stellen nur in den Reichslanden verwenden kann; so finden sich beispielsweise p. 93 unten die Fragen: Combien y a-t-il de districts en Alsace-Lorraine? Combien y a-t-il de cercles (d'arrondissements) dans la Haute-Alsace? — dans la Basse-Alsace? en Lorraine? — Was die Stoffverteilung auf die 3 Jahreskurse betrifft, so kann man natürlich darüber, ob das eine oder das andere dem oder dem Kursus zu überweisen ist, sehr verschiedener Meinung sein. Ohne auf einzelnes einzugehen, möchten wir der Erwägung anheimgeben, ob nicht Kursus II durch Verstärkung von Kursus I, besonders aber Kursus III durch Verstärkung der beiden vorangehenden Kurse zu entlasten sei.

Was die Aussprachebezeichnungen angeht, so haben wir hier manches einzuwenden, wenn wir den Maßstab unserer heutigen Phonetik an das Buch anlegen wollen. Die Bezeichnung oa für den Diphthong oi ist besser in uá umzuwandeln, d. h. der erste Bestandteil des Diphthongen ist wie ein ganz flüchtiges (fast konsonantisches) u zu sprechen und der Ton auf das a zu legen. Die Bezeichnung ij für die Buchstabenverbindungen il, ille, ill, ferner öj für oeil (œil), euil, äj für ay, aj für ail, aille, äj für eil, eille, uj für ouil, ouille sind mißverständlich; die meisten Deutschen sprechen j nur zu häufig als stimmlosen Konsonanten aus, während es sich doch bei genannten Verbindungen vielmehr um einen flüchtigen Nachklang von i, mindestens aber um einen stimmhaften Konsonanten handelt; daher setze man für das f ein ^{i} über der Zeile ein, also a^{i}, ä^{i}, ö^{i}, u^{i}. Es ist ferner noch zu beachten, daß es sich bei der Verbindung oeil, euil (zu erwähnen war hier auch die Schreibung ueil in

cueillir) um offenes ö handelt; das hätte auch irgendwie angedeutet werden müssen. S. 7 (Nr. 27 und 28) werden die beiden h durch folgende Zusätze zu unterscheiden gesucht: „h = h (gehaucht): halle, heine“ ꝛc. und h = stumm in den meisten Wörtern: l'homme, honnête“ ꝛc. Das ist unrichtig. Der Buchstabe h ist im Französischen niemals wirklicher Hauchlaut. Der vor dem sogen. h aspiré(e) weder Apostroph stehen noch gebunden werden darf, so setzt allerdings, wenn das mit h aspirée der Schrift nach anfangende Wort ausgesprochen wird, die Stimme mit einem Vokal neu ein; dabei entsteht ein Geräusch, das aber keineswegs den Charakter des Hauches trägt, sondern das eher ein Knackgeräusch zu nennen ist. Dieser Umstand mag zu dem Irrtum geführt haben, bei dem Buchstaben h aspirée einen Hauchlaut anzunehmen. Ferner war in den Lauttabellen und den dazu gehörigen Übungen zwischen stimmlosem und stimmhaftem s-Laut zu scheiden. In der ersten Lauttabelle (p. 1) giebt der Verfasser das französische Schriftzeichen s durch das sogen. lange ſ im Deutschen wieder, die korrekte Aussprache des langen ſ ist aber, wenn nicht stimmlose Konsonanz unmittelbar folgt, die stimmhafte; diesem „ſ“ soll nun der s-Laut sowohl in salon als auch in raison entsprechen. Überhaupt hätte in dem Buche, das ja für die Kinder aus den unteren und mittleren Volksschichten, in denen meist schon sehr nachlässige Aussprache des Deutschen herrscht, bestimmt sein soll, auf die Lauteigentümlichkeiten des Französischen gegenüber dem Deutschen ganz besonderer Nachdruck gelegt werden müssen. Offene und geschlossene Vokale, stimmhafte und stimmlose Konsonanten hätten genau erklärt und danach die Lauttabellen eingerichtet werden müssen. Was den eigentlichen Lese- und Übungsstoff betrifft, so ist er entschieden mit Geschick ausgesucht und zusammengestellt worden. Es thut uns jedoch leid, daß die Gattung der Gespräche nur durch ein, allerdings treffliches Beispiel vertreten ist. Sehr hübsch übersichtlich ist die Zusammenstellung der Tabelle über die regelmäßigen Konjugationen. Doch empfiehlt es sich der Vereinfachung wegen, die wenigen Verben auf — oir nicht als eine selbständige Konjugation aufzuführen, sondern als besondere Gruppe den unregelmäßigen Verben beizugesellen.

Wir hoffen, daß der Verfasser bei einer neuen Auflage des sonst recht empfehlenswerten Buches, die obigen Bemerkungen thunlichst berücksichtigen möge. Dr. P.

Eduard J. Müller. Walter. Erlebnisse und Abenteuer eines jungen Deutschen in Norwegen. Leipzig und Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchhandlung. 327 S. gr. 8°. Preis Mk. 4.50.

Der Verfasser, ein durch seine stimmungsvollen Bilder bekannter Frankfurter Landschaftsmaler, macht es sich zur Aufgabe, durch diese in erster Linie für die Jugend bestimmte Erzählung Interesse für Land und Leute Norwegens, das er zum Zweck seiner Studien wiederholt bereiste, zu erwecken. Der Held der Geschichte, den wir auf seiner ganzen Entwickelung vom Knaben zum charaktervollen Manne begleiten, nimmt bald den Leser für sich ein. Wir könnten die Erzählung mit einer Robinsonade vergleichen, deren Vorzüge sie in sich schließt; doch während in einer solchen der Held sich unter fremden, der Wirklichkeit entrückten Verhältnissen entwickelt, verläßt unsere Geschichte niemals den realen Boden. Müller zeigt sich als gewandter Erzähler, einzelne Scenen, wie z. B. die Sturmflut am Weihnachtsabend, wirken sogar hochdramatisch. Die Charakterzeichnung ist klar, die Darstellung anschaulich und belehrend, ohne daß die Absicht belehren zu wollen sich störend breit macht, fesselnd und unterhaltend; ohne die schon ohnehin überreizten Nerven unserer Jugend in jene krankhafte Aufregung zu versetzen, wie sie die Lektüre von Seeräuber- und Indianergeschichten erzeugt. Wenn der Zweck einer Jugendschrift ist, zu unterhalten, zu belehren und zu bilden, so entspricht dies Buch den Anforderungen vollkommen. Müller schildert nicht nur in treffenden Worten, was er als Maler gesehen; die Naturschönheiten Norwegens, die das Auge des Künstlers geschaut hat, werden auch in 50 reizenden Illustrationen von seiner Hand wiedergegeben. Das Buch erhält dadurch einen so wertvollen Schmuck, wie er in einer ähnlichen Jugendschrift wohl schwerlich wieder angetroffen wird. Man kann die Zeichnungen geradezu als kleine Kunstwerke bezeichnen, die dem Erwachsenen einen Kunstgenuß gewähren und die Jugend in das Verständnis bildlicher Darstellung schöner Landschaften einführen. — Die Ausstattung seitens des Verlegers läßt nichts zu wünschen übrig, das Buch macht einen nobelen Eindruck; es kann deshalb der Preis mit Rücksicht auf das Gebotene als sehr mäßig bezeichnet werden.

Neuigkeiten.

(Besprechung vorbehalten.)

I: Pädagogik.

1. Lasson, Ad., Das Gedächtnis. (72 S.) Berlin, R. Gärtner.

2. Krause, Karl Chr. Fr., Abhandlungen und Einzelsätze über Erziehung und Unterricht. 2 Bde. Aus dem handschriftl. Nachlaß des Verf. Herausgeg. vom Sem.-Oberl. Rich. Vetter. Weimar, F. Feller.

3. Königsbauer, Sem-Insp. J., Zur Reform des Unterrichtsbetriebes in Volksschulen. (53 S.) Bamberg, C. C. Buchner.

4. Hiemesch, Karl Heinr. Der Gesinnungsunterricht im ersten Schuljahre nach seiner theorethischen Gestaltung. (III., 82 S.) Leipzig, E. Wunderlich

5. Hause, Dr. Ewald, Aus dem Leben eines freien Pädagogen. (158 S) Leipzig, Bacmeister.

6. Goerth, Töchterschul-Dir. Albr., Erziehung und Ausbildung der Mädchen. Ein Wegweiser für gebildete Eltern, für Lehrer und Erzieher. (XIII., 497 S.) Leipzig, J. Klinkhardt.

7. Fried. Graberg, Die Erziehung in Schule und Werkstätte. Zürich, Druck und Verlag des Art. Institut Orell Füßli, 1894.

8. H. Wiegand, Gymnasiallehrer, System der Pädagogik von Professor D. Dr. H. Heppe. Hannover-Linden, Verlag von Manz & Lange, 1892.

9. H. Kleinnenhagen, Ratgeber für Eltern und Lehrer in praktischen Erziehungsfragen. Zweite vermehrte Ausgabe Braunschweig, Druck und Verlag von Friedrich Vieweg & Sohn, 1894.

10. Ludwig Strümpell, Professor an der Universität zu Leipzig. Das System der Pädagogik Herbart's. Leipzig A. Deichertsche Verlagsbuchhandlung Nachf. (Georg Böhme), 1894.

11. Ludwig Strümpell, Professor an der Universität zu Leipzig. Die Verschiedenheit der Kindernaturen. Leipzig, A. Deichertsche Verlagsbuchhandlung Nachf. (Georg Böhme), 1894.

12. Ludwig Strümpell, Professor an der Universität zu Leipzig. Die Universität und das Universitätsstudium. Leipzig, A. Deichertsche Verlagsbuchhandlung Nachf. (Georg Böhme), 1894.

13. Ludwig Strümpell, Professor an der Universität zu Leipzig. Die Pädagogik Kant's und Fichte's. Leipzig, A. Deichertsche Verlagsbuchhandlung Nachf. (Georg Böhme), 1894.

14. Ludo Jenzig, Pädagogik der That. Stuttgart, Verlag von Robert Lutz, 1894

15. Dr. phil. Karl Felsch, Rektor in Magdeburg. Ein Beitrag zur Berichtigung der Herbart-Zillerschen wissenschaftlichen Pädagogik. XVII. Band. Hannover, Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior), 1894.

16. Dr. W. Rein, Professor. Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. Fünftes Heft. Langensalza, Druck und Verlag von Hermann Beyer & Söhne, 1894.

II. Deutsch.

1. Dr. H. Heinze und Dr. W. Schröder, Aufgaben aus Deutschen Dramen. 2. Bändchen: Aufgaben aus „Die Jungfrau von Orleans." 3. Bändchen: Aufgaben aus „Wallenstein." Leipzig, Verlag von Wilhelm Engelmann, 1894.

2. Victor Kiy, Themata und Dispositionen zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen im Anschluß an die deutsche Schullektüre für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Erster Teil. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1895.

3. J. Sitzler, Lehrer, Materialien für den Unterricht im Deutschen und Rechnen in Mädchen-Sonntags- und Fortbildungsschulen. Nürnberg, Verlag der Friedr. Kornschen Buchhandlung, 1895.

4. P. Rogge, Lehrer in Königsberg i. Pr., Was hat die Schule zu thun, um die Sprachfehler zu bekämpfen. Danzig, Druck und Verlag von A. W. Kafemann, 1895.

5. O. Natorp, B. Chr. Ludwig Natorp, Doktor der Theologie, Oberkonsistorialrat und Vize-Generalsuperindentend. Ein Lebens- und Zeitbild aus der Geschichte des Niederganges und Wiederaufrichtung Preußens in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts. Essen, Druck und Verlag von G. D. Bädecker, 1894.

6. Dr. Gottlob Egelhaaf, Professor am Karls-Gymnasiium zu Stuttgart. Grundzüge der deutschen Litteraturgeschichte. Zehnte Auflage. Leipzig, O. R. Reisland, 1894.

7. A. F. Rohmeder, Oberlehrer, Stoffsammlung zu Deutschen Aufsätzen für Kaufmännische Lehranstalten München, Max Kellerer's k b Hof-Buch- und Kunsthandlung, 1895. Berlin, Hugo Spamer's Verlagsbuchhandlung, 1895.

8. Fr. K. A. Friesicke, Rektor und Königl. Lokalschulinspektor in Bad-Freienwalde a. O. Lehr- und Übungsbuch für den orthographischen Unterricht in Volks- und Bürgerschulen sowie für die Unterklassen höherer Lehranstalten. Hildburghausen, Verlag der Kesselring'schen Hofbuchhandlung (M Achilles), 1895.

9. A. F. Rohmeder, Oberlehrer, Kaufmannsstand, Handel, Verkehr und Handelsprodukte in der Dichtung. München, Max Kellerer's k. b. Hof-Buch- und Kunsthandlung, 1895.

10. Cl. Scheiblhuber; Der Sprachunterricht in der Volksschule nach dem psychologischen Verlaufe der Sprachaneignung. Straubing 1893, Druck und Verlag der Cl. Attenkoferschen Buchhandlung.

11. A. Kleinschmidt, Seminarlehrer in Bensheim Materialien zu Rechtschreibungen. Zweite, durchgesehene und völlig umgearbeitete Auflage. Bensheim, Lehrmittelanstalt J. Ehrhardt & Co., 1894.

12. F. S., Eine Sprachpauke oder kein dogma der ortografi —:— entwiklungsfreiheit. Bonn 1894. P. Hanstein's Verlag.

13. F. G. Hugo Hoffmann, Das Gerippe von Goethes Faust. Frankfurt a. M, Druck und Verlag von Gebrüder Knauer, 1894.

I.

Über die pädagogische Vorbereitung der Theologen für das Schulaufsichtsamt.[1]

Von

Professor Dr. Knoke, Göttingen.

In seinem „Grundriß der Erziehungs- und Unterrichtslehre“ spricht F. Dittes das Urteil aus: „Es kann ein bekenntnistreuer und eifriger Pfarrer mit einem pädagogisch gebildeten und gewissenhaften Lehrer nicht zusammen arbeiten, ohne daß sie einander gegenseitig befehden“. Auf ähnliche Urteile stößt man auch sonst. Man findet sie bei Theologen, welche der heutigen Pädagogik nicht selten den Vorwurf machen, sie gründe sich auf eine naturalistische Anthropologie und Ethik; man hört sie auch aus dem Munde von Pädagogen, welche der Meinung sind, die Theologie beruhe auf kirchlichen Satzungen und widerspreche darum den Lehren pädagogischer Wissenschaft.

Wie weit jener Vorwurf berechtigt ist und wie weit diese Meinung als zutreffend bezeichnet werden kann, soll hier nicht untersucht werden. Es mögen ja Fälle angeführt werden können,

[1] Wir entnehmen diesen Aufsatz, der für jeden Schulmann das allergrößte Interesse hat, aus der „Neuen kirchlichen Zeitschrift“ von Gustav Holzhauser. Verlag Erlangen und Leipzig. Georg Böhme 1894, Seite 888. Der Abdruck geschieht mit Zustimmung des Herrn Verfassers und der Verlagshandlung. Herr Prof. Dr. theol. Knoke schrieb mir am 18. v. M. auf meine Bitte, diese Arbeit in den Rh. Blättern zum Abdruck bringen zu dürfen: „Mir kann es nur erwünscht sein, wenn mein Aufsatz auch in Ihrem einflußreichen Blatte Beachtung findet“ u. s. f. Professor Knoke war Seminarlehrer am Seminar zu Alfeld, später Seminardirektor am Seminar zu Wunstorf, Prov. Hannover, jetzt ord. Professor der Theologie an der Universität Göttingen, — ein warmer Freund des Lehrerstandes, ein Verehrer Diesterwegs, — der noch heute nicht nur sehr fleißig die Versammlungen der Volksschullehrer in Göttingen besucht, sondern als ordentliches Mitglied des Vereins Vorträge hält. D. Schr.

in denen man den Kritikern hüben wie drüben recht geben muß; daß diese Fälle die Regel bildeten, wird niemand behaupten wollen, der mit den einschlägigen Verhältnissen vertraut ist. Es ist nichts weniger als wissenschaftlich geredet, wenn man zwischen der Theologie und der Pädagogik einen sich ausschließenden Gegensatz behauptet und die Thatsache, daß der Lehrer Pädagoge, der Pfarrer aber Theologe ist, als zureichenden Grund dafür ansieht, daß Lehrer und Pfarrer nicht zusammen arbeiten könnten, ohne sich gegenseitig zu befehden. Was hier vielmehr erwogen werden soll, ist die überaus ernste Frage, ob die Zeit bereits gekommen ist, wo Pfarrer und Lehrer nicht mehr gemeinsam mit einander zu arbeiten brauchen, weil sie nicht mehr amtlich in ihrem Berufe auf einander angewiesen sind, und die noch viel ernstere Frage, welche für die Theologen in der Gegenwart geradezu eine Gewissensfrage wird, was sie für ihre pädagogische Ausbildung zu thun haben, so lange sie als Pfarrer in der Regel noch mit der örtlichen Schulaufsicht in ihren Gemeinden von Amts wegen betraut werden.

Was die erste Frage betrifft, so liegt die Sache für Preußen — wir haben bei den folgenden Ausführungen lediglich preußische Verhältnisse und namentlich diejenigen der Provinz Hannover im Auge — de jure ganz klar. Hatte schon das preußische Landrecht den Grundsatz aufgestellt: „Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates" in einer Zeit, wo die Begriffe Staat und Kirche sich freilich noch deckten, so hatte die preußische Verfassungsurkunde vom 31. Januar 1850 im Artikel 23 bestimmt: „Alle öffentlichen und Privatunterrichts- und Erziehungsanstalten stehen unter der Aufsicht vom Staate ernannter Behörden". Diese Bestimmung wurde in dem anläßlich des sogen. Kulturkampfes promulgierten Gesetze vom 11. März 1872 durch die folgenden Sätze näher präzisiert und erläutert: „§ 1. Unter Aufhebung aller in einzelnen Landesteilen entgegenstehenden Bestimmungen steht die Aufsicht über alle öffentlichen und Privatunterrichts- und Erziehungsanstalten dem Staate zu. Demgemäß handeln alle mit dieser Aufsicht betrauten Behörden und Beamten im Auftrage des Staates. § 2. Die Ernennung der Lokal- und Kreisschulinspektoren und die Abgrenzung ihrer Aufsichtsbezirke gebührt dem Staate allein. Der

vom Staate den Inspektoren der Volksschule erteilte Auftrag ist, sofern sie dies Amt als Neben- oder Ehrenamt verwalten, jederzeit widerruflich. Alle entgegenstehenden Bestimmungen sind aufgehoben."

Die Sprache dieser Sätze ist deutlich, ihr Sinn ist klar. Der Pfarrer hat als solcher kein Anrecht auf die Schulaufsicht, diese ist vielmehr ausschließlich Sache des Staates. Der letztere ist berechtigt, sich bei der Ausübung seines Aufsichtsrechtes der Mitwirkung der Geistlichen zu bedienen, aber er ist dazu nicht verpflichtet; er kann sich dazu auch andere Personen wählen, wenn er sie für geeignet hält. Fungiert irgendwo ein Geistlicher als Lokal- oder Kreisschulinspektor, so geschieht es nicht in seiner Eigenschaft als Pfarrer und Diener am Wort, nicht infolge seines geistlichen Amtes, sondern kraft einer besonderen Ernennung, die er vom Staate erhalten, als Beamter des Staates, der ihm dazu ausdrücklich einen Auftrag erteilt. Die Schulaufsicht gehört nicht zu den Dingen, welche als Ausfluß der Rechte seines Pfarramtes zu gelten haben; hat er sie zu üben, so übt er sie in einem ihm eigens zu diesem Zwecke übertragenen Nebenamte, und der Charakter einer bloß nebenamtlich auszuübenden Funktion wird dabei so unzweideutig festgehalten, daß der erteilte Auftrag ausdrücklich als jederzeit widerruflich bezeichnet wird.

So liegen die Dinge de jure; de facto liegen sie etwas anders, und der faktische Thatbestand verdunkelt nur zu leicht die Rechtslage in der Beurteilung beteiligter und unbeteiligter Personen. Die preußische Verfassungsurkunde bestimmt in Artikel 24: „Den religiösen Unterricht in den Volksschulen leiten die betreffenden Religionsgesellschaften", und das erwähnte Schulaufsichtsgesetz vom Jahre 1872 hält die unveränderte Gültigkeit dieses Artikels aufrecht. Da der Pfarrer einer kirchlichen Gemeinde das berufene Organ zur Ausübung der ihr zustehenden religiösen Gemeinderechte ist, so fällt ihm von selbst die Leitung des Religionsunterrichtes in den Volksschulen seiner Parochie zu, d. h. Aufsicht und Einfluß auf denjenigen Teil des Volksschulunterrichtes, welcher dermalen immer noch zu den wichtigsten Disziplinen desselben gerechnet werden muß. Als Geistlicher der Gemeinde behält darum der Pfarrer auch ohne besonderen

Auftrag des Staates das Recht des Einblickes in die Schule und die Möglichkeit der Einwirkung auf ein hervorragendes Stück ihres Unterrichtsbetriebes. Dazu kommt noch ein anderes.

Schon bei der Beratung über das Schulaufsichtsgesetz im Landtage sah sich die Unterrichtsverwaltung zu der Erklärung veranlaßt, daß es nicht in ihrer Absicht liege, die Lokal- und Kreisschulinspektion prinzipiell anderen Personen als den betreffenden Pfarrern und Superintendenten zu übertragen; sie wünsche durch das Gesetz freie Hand zu anderweitiger Ordnung der Schulinspektion nur da zu bekommen, wo das Interesse des Staates es erheische, von der Verwendung von Geistlichen zu Inspektoren Abstand zu nehmen. Ebenso sprachen sich kirchliche Behörden mißbilligend darüber aus, als einzelne Geistliche die Absicht kundgaben, eine ihnen widerruflich übertragene Schulaufsicht im Nebenamte nicht zu übernehmen, und machten die Übernahme derselben den Pfarrern vielmehr zur Pflicht, wo sie ihnen von der Regierung angetragen würde.

Dementsprechend haben sich nunmehr die Dinge seit 1872 entwickelt. Auch nach dem Erlasse des erwähnten Gesetzes ist die Schulaufsicht in weitaus den meisten Fällen den Geistlichen belassen, und es ist bisher die Regel geblieben, daß dieselben alsbald nach der Einführung in ihr kirchliches Amt auch zu Lokal- oder Kreisschulinspektoren ihres Bezirkes ernannt werden. Insbesondere ist dies der regelmäßige Verlauf der Dinge in der Provinz Hannover. Eine faktische Änderung scheint mit der veränderten rechtlichen Basis hier wenigstens in Sachen der Schulaufsicht nicht eingetreten zu sein; aber es scheint doch nur so, in Wirklichkeit liegen die Dinge doch etwas anders.

Man darf die Verhältnisse einer einzelnen Provinz nicht für sich allein betrachten. Sieht man, wie in anderen Provinzen mit der Einrichtung selbständiger Kreisschulinspektionen vorgegangen wird, zu deren Verwaltung eigene Beamte im Hauptamte angestellt werden — ihre Zahl beträgt etwa 250 —, beachtet man ferner, daß in den mittleren und größeren Städten eigens berufene Direktoren oder Inspektoren mit der Leitung und Beaufsichtigung des örtlichen Schulwesens betraut werden, wodurch die Beteiligung der Pfarrer an der Schulaufsicht unnötig wird; so darf man sich nicht verhehlen, daß damit der

Anfang einer Organisation gemacht ist, welche den Eindruck erweckt, daß sie die Bestimmung hat, sich über den gesamten Staat auszudehnen. Wenn diese Ausdehnung vorläufig erst noch in einem sehr langsamen Tempo vor sich geht, so wissen wir alle, daß der Grund davon in finanziellen Schwierigkeiten zu suchen ist, welche die sofortige Einsetzung ständiger Kreisschulinspektoren im Hauptamte verhindern, und daß man so lange durchaus genötigt sein wird, auf die Geistlichen zu greifen, als man das Institut der Lokalschulinspektoren glaubt nicht entbehren zu können; denn in vielen Gemeinden sind nun einmal die Geistlichen diejenigen Persönlichkeiten, welche für das Amt der Lokalschulaufsicht ganz allein in Betracht kommen können.

Ob diese Verhältnisse auf die Dauer Bestand haben werden, ist zum mindesten zweifelhaft. Hält man die Anstellung ständiger Kreisschulinspektoren durch die ganze Monarchie für notwendig, so wird man auch das Geld zur Besoldung derselben zu beschaffen wissen. Überzeugt man sich, daß der Apparat der Volksschule auch ohne die Mithilfe örtlicher Schulaufsicht zur Zufriedenheit funktioniert, so wird man die Lokalinspektion beseitigen; das steht fest. Tritt dieser Zustand ein, dann bedarf man des Helferdienstes der Pfarrer bei der Leitung und Beaufsichtigung der Volksschule nicht weiter, und die Diener der Kirche werden sich dann auch mit dieser Thatsache abfinden müssen, wie sie sich in viele andere Verhältnisse geschickt haben, die in dem modernen Staate, scheinbar allem Herkommen entgegen, verwirklicht sind — ich erinnere nur an die Zivilstandsgesetze. Jedenfalls giebt die Geschichte kein Recht zu dem Anspruche, die Lösung der ursprünglichen Beziehungen zwischen Kirche und Schule müsse vor der Verwendung der Geistlichen zu Lokal- und Kreisschulinspektoren mit innerer Notwendigkeit Halt machen. Die Geschichte deutet vielmehr auf einen anderen Gang der Entwickelung.

Es ist bekannt, daß mit dem Siege des Christentums über das griechische und römische Heidentum auch das Bildungswesen nach Inhalt und Form eine Umwandlung erfuhr. Die alten Bildungsstätten wurden ohnedies durch die Ungunst der Verhältnisse in den Wirren der Völkerwanderung und bei der Bildung neuer Staaten dem Untergange geweiht. Neue Zentren der

Kultur wurden geschaffen. So entstanden die Kloster- und Domschulen. In den ersten Jahrhunderten des Mittelalters bestimmten sie Ziel und Methode des Unterrichtes und der Erziehung. Der Geist, der in ihnen herrschte, war der klerikale. Der wissenschaftliche Betrieb in ihnen nahm nur Rücksicht auf die offiziell durch das Lehramt der Kirche sanktionierte Weltanschauung und auf die besonderen Bedürfnisse des Klerus bei der Ausrichtung ihres Kultus-, Lehr- und Regieramtes. So ward die dort vermittelte Bildung eine wesentlich klerikale, der Unterricht zu einem Monopole der Kirche. In jedem Domkapitel hatte der Scholastikus mit Argusaugen darüber zu wachen, daß niemand in dem kirchlichen Sprengel, den er vertrat, ohne seine Einwilligung Unterricht erteilte oder gar eine Schule etablierte. Damals war die Schule ein „Teil der Kirche", und alle Vertreter gelehrter Bildung waren „Pfaffen".

Dennoch bildeten sich auch schon während des Mittelalters die Keime einer Unterrichtsorganisation, welche sich mehr und mehr von der Bevormundung der Kirche und ihres Klerus frei zu machen suchte. Es entstanden die Palastschulen an den Höfen der Könige, welche der Heranbildung eines weltlichen Beamtenstandes dienen sollten; es entstanden die Schreibschulen in den Städten, welche in ihrem Unterrichte die unmittelbaren Bedürfnisse der Bürger, die sich den praktischen Berufen des Handels und Gewerbes widmen wollten, berücksichtigten. In den letzten Jahrhunderten des Mittelalters entstanden die Universitäten. Sie verleugneten ihren Zusammenhang mit der Kirche nicht; von den Päpsten ließen sie sich ihre Privilegien verleihen. Aber indem sie den Umfang ihrer Studien nach und nach erweiterten und sich für ihre Arbeiten höhere Ziele setzten, ward der wissenschaftliche Blick ihrer Genossen immer weiter und sicherer. Lehrer und Schüler an diesen Akademieen traten in immer schärfere Opposition zu den Vertretern des kirchlichen Obskurantismus, und die durch zahlreiche Privilegien selbständig gestellten Korporationen begaben sich immer entschiedener unter den Schutz von Fürsten und Städten, d. h. sie lösten ihr Verhältnis zur Kirche je länger, je mehr und bekamen nach und nach den Charakter bloß staatlicher Anstalten. Es war nur als eine Konsequenz der Entwicklung dieser Lehranstalten anzusehen, daß

die Universität Halle von vornherein als eine Staatsuniversität gegründet wurde. Alle übrigen Universitäten, die später entstanden, erhielten von vornherein den Charakter rein staatlicher Institute, und die bereits früher gegründeten vollzogen ganz von selbst ihre Umwandlung nach derselben Seite hin. Die heutigen Universitäten erinnern an ihre ursprüngliche Gestalt eigentlich nur noch dadurch, daß sie theologische Fakultäten haben und daß diese an ihnen allen als die ersten in der Reihe der Fakultäten geführt werden; denn daß hier und da kirchliche Behörden bei der Berufung theologischer Professoren sich gutachtlich zu äußern haben, ist nichts weiter, als eine geschäftsmäßige Achtungsbezeugung, die der Kirche erwiesen wird; der staatliche Charakter der Universitäten wird dadurch nach keiner Seite hin alteriert.

Für die Entwickelung des höheren Schulwesens ist es bedeutungsvoll gewesen, daß Luther sich mit seinem bekannten Aufruf zur Gründung und Unterhaltung gelehrter Schulen an die Organe des Staates, an die weltlichen Obrigkeiten, an „die Bürgermeister und Ratsherrn" gewandt hat. Als i h r e Aufgabe sieht er die Fürsorge für die gelehrten Schulen an und inauguriert damit die Metamorphose aller dieser Anstalten zu staatlichen Instituten. Luthers Meinung ist bei seinem Aufrufe freilich nicht, daß die staatlichen Organe sich in einen Gegensatz zu den Grundsätzen der evangelischen Kirche setzen könnten. Wie alle seine Mitarbeiter sieht er die Schulen als seminaria ecclesiae et reipublicae christianae an. Ihm erscheint die Schule als „die nächste bei der Kirche", und er urteilt nicht anders als später Calvin, welcher jeden Lehrer als aide et instrument pour conserver la doctrine de Dieu bezeichnet. Ganz natürlich. Denn die Lehrer an diesen Anstalten waren Theologen, deren geistige Interessen sich naturgemäß der kirchlichen Lehre, und was damit im Zusammenhange ist, zuwandten; es waren Männer, welche ihren Lehrerberuf nur als ein Durchgangsstadium zur Erlangung eines kirchlichen Amtes ansahen, ganz den Anschauungen Luthers entsprechend, der einmal geäußert hatte: „Ich wollte, daß keiner zu einem Prediger erwählt würde, er wäre denn zuvor Schulmeister gewesen." Schon dadurch, daß die Lehrer an diesen Schulen Aspiranten für Predigerstellen waren, erhielten die Anstalten ein kirchliches Gepräge und ge-

wannen durch den Umstand geradezu den Charakter kirchlicher Institute, daß der Stadtsuperintendent mit anderen Geistlichen zusammen die Beaufsichtigung und Leitung derselben als schulkundiges Mitglied des Scholarchates übernahm, daß er die Prüfung, Anstellung und Einführung sämtlicher Lehrer an ihnen vorzunehmen hatte. So lange diese Verhältnisse bestanden, konnten alle höheren Schulen als Kirchenschulen angesehen werden, über welche auch kirchliche Behörden, die Konsistorien, die oberste Aufsicht zu führen pflegten.

Eine wesentliche Änderung trat erst ein, als F. A. Wolf, der Begründer einer selbständigen Altertumswissenschaft, einen eigentlichen Stand der Vertreter dieser Wissenschaft, den Stand der Philologen, schuf und es durch seinen Einfluß durchzusetzen wußte, daß die Lehrstellen an den höheren Schulen nicht mehr mit Theologen, sondern mit Philologen besetzt wurden. Seitdem lockerte sich das Band zwischen Kirche und Gymnasium nach und nach zusehends, und sein Fortbestand hing meist nur noch davon ab, welche persönliche Stellung die Gymnasiallehrer zur Kirche einnahmen. Jedenfalls konnte das Lehrerkollegium nicht mehr als der Clerus minor der Gemeinde gelten, und die Schüler befreiten sich selbst von der Verpflichtung, bei den Gottesdiensten durch Kirchengesang im Singechor „aufzuwarten“, ohne daß sie jemand daran hinderte. Dazu kam, daß die oberste Aufsicht über diese Schulen den Konsistorien abgenommen und neu errichteten weltlichen Behörden, den Schulkollegien, übertragen wurden. Dadurch erhielten alle diese Anstalten einen rein staatlichen Charakter, auch diejenigen städtischen oder stiftischen Patronates; und wenn in den altpreußischen Provinzen den Generalsuperintendenten das Recht einer Inspektion des Religionsunterrichtes in den höheren Schulen zusteht, so wird dadurch nach keiner Seite der staatliche Charakter derselben alteriert, sondern in diesem Rechte ist lediglich eine Anerkennung des Grundsatzes zu erblicken, daß die Leitung des religiösen Unterrichtes naturgemäß der Kirche zukommt. Wie wenig man im übrigen geneigt ist, der Kirche ein Recht auf die höheren Schulen einzuräumen, erhellt daraus, daß die Religionslehrer an diesen Anstalten von theologischen Universitäts-Professoren geprüft und bisher bestandene Scholarcharte ohne Skrupel auf-

gehoben werden. Amtlich hat die Kirche nicht mehr in den pädagogischen Betrieb des höheren Schulwesens dreinzureden.

Und wie steht es nun mit dem Verhältnis der Kirche zu den niederen Schulen? Ein großer Teil der Volksschulen leitet seinen Ursprung auf die Einrichtung kirchlicher Katechesen zurück, welche seit der Reformation in den Pfarrorten eingerichtet und regelmäßig an den Sonntagnachmittagen, auch wohl an den Mittwochen und Freitagen in der Woche gehalten wurden. Diese Katechesen hatten anfangs die Pfarrer oder deren geistliche Substitute zu halten. Nach und nach wurden sie auch den Küstern und anderen kirchlichen Unterbeamten übertragen und diese zugleich verpflichtet, ihren Unterricht auch auf Lesen, Schreiben und Rechnen auszudehnen. So entstanden allmählich Pfarrschulen, welche als die Vorläufer der eigentlichen Volksschulen bezeichnet werden können. Volksschulen im eigentlichen Sinne des Wortes wurden erst im 17. Jahrhundert eingerichtet; als bewunderungswürdigen Typus einer gesetzlichen Regelung solcher Schulen wird man den sogen. Schulmethodus des Herzogs Ernst von Koburg 1642 bezeichnen müssen. Von der weltlichen Obrigkeit erlassen, ordnete dieses Gesetz das Volksschulwesen doch in einer Weise, daß man die Volksschule als eine durchaus kirchliche Institution ansehen konnte. Die Lehrer an den Volksschulen waren meist von den Pfarrern privatim vorgebildet, jedenfalls waren sie von den Superintendenten geprüft und erhielten von ihnen die Bestallung. Sie galten als der Clerus minor, in amtlicher wie sozialer Hinsicht waren sie dem Pfarrer der Gemeinde untergeordnet; bei ihrer öffentlich im Gemeindegottesdienste erfolgenden Einführung hatten sie diesem obedientiam et reverentiam zu geloben. Mit den Rektoraten waren gewöhnlich auch kirchliche Funktionen von solcher Bedeutung verbunden, daß sie nur Theologen, welche die Prüfung pro venia concionandi abgelegt hatten, übertragen werden konnten. Daß jeder Lehrer den Pfarrer in Behinderungsfällen bei allen Amtshandlungen, zu deren Verrichtung die ordines nicht erforderlich sind, zu vertreten verpflichtet sei, galt als selbstverständlich. Die Volksschule galt allgemein als eine kirchliche Institution.

In dieser Beurteilung trat auch zunächst noch keine Änderung ein, als durch die Errichtung besonderer Schullehrerseminare seit

der Mitte des vorigen Jahrhunderts eine gründlichere Vorbildung der Lehrer für ihren Beruf angestrebt wurde. Diese Seminare ressortierten damals von den Konsistorien; die Direktoren und ersten Lehrer an ihnen waren mit geringen Ausnahmen Theologen, und Theologen waren es auch, welche durch ihre Schriften auf Stoff und Methode der Seminar- und Volksschulpädagogik einen bestimmenden Einfluß ausübten. Es möge hier nur erinnert werden an Hecker, Salfeld, Dinter aus der älteren, an Harnisch, Stiehl, Schüren, Schorn, Spieker aus späterer Zeit. Das Bestreben dieser Männer war auf nichts weniger gerichtet als auf eine Loslösung der Volksschule von der Kirche, und der Lehrerstand, welcher durch sie herangebildet wurde, faßte das Verhältnis zwischen Kirche und Schule, wie es bestand, im Grunde immer noch als das normale auf. Dennoch vollzog sich allmählich ein Umschwung in der Gestaltung der einschlägigen Verhältnisse und ihrer Beurteilung, der von selbst zu dem gegenwärtigen Bestande derselben führen mußte.

Es wird nicht möglich, aber auch nicht nötig sein, sämtliche Faktoren hier anzuführen, welche zu dieser Veränderung der Dinge beigetragen haben; es genügt, nur an das Folgende zu erinnern. Die Aufsicht über die Seminare und niederen Schulen wurde den Konsistorien abgenommen und den Schulkollegien, bezw. den Regierungen übertragen. Die Unterrichtsmethode Pestalozzis wurde offiziell begünstigt; damit begann eine Ära der Methodenerfindung und Methodenverehrung, welche einer Überschätzung des Wertes der Methode gegenüber anderen Wertgrößen nur allzusehr gleichkam. Das Niveau der allgemeinen Bildung hob sich im Kreise der Lehrer von Jahr zu Jahr und wurde ihnen in Kanälen zugeführt, welche nicht bloß von den Vertretern einer kirchlichen Anschauung gegraben waren. In der Technik des Unterrichtens überholten sie bald die Leistungen der Theologen, soweit diese sich nur als Autodidakten gebildet hatten. Seitdem auch Nichttheologen als Lehrer an den Seminaren Verwendung fanden, hielten auch andersgeartete Interessen, als die gewohnten, ihren Einzug in dieselben. Es gelang Männern wie Diesterweg, Lüben, Dittes und Kehr, welche mit Energie und Geschick für die materiellen und sozialen Interessen ebenso wie für die Bildungsinteressen der Lehrer

einzutreten verstanden, einen Einfluß auf die Entwickelung der Anschauungen weitaus des größten Teiles der Lehrerschaft in der Weise auszuüben, daß es in dieser zu einem selbständigen Standesbewußtsein kam wie nie zuvor. Der Erlaß der Allgemeinen Bestimmungen 1872 führte den Lehrern in hochbemessenen Zielen die ideale Bedeutung ihrer Bildungsaufgabe vor Augen und verdeutlichte auf das bestimmteste, daß die Arbeit der Schule nicht ausschließlich den Interessen der Kirche zu dienen habe, sondern auch ein selbständiges Gebiet allgemeiner Menschenbildung und nationaler Kultur anzubauen berufen sei. Klerikalen Ansprüchen und Übergriffen entgegen wahrte der preußische Staat sein Recht auf die Schulen als auf seine „Veranstaltungen"; es war in mehr als einer Hinsicht nur zu natürlich, daß auch die Volksschullehrer sich als „öffentlichen Lehrern" „die Rechte und Pflichten der Staatsdiener" zulegten, die ihnen durch Artikel 23 der Verfassung zugesprochen werden. Man darf sich nicht wundern, daß sie die Selbständigkeit der Schule, welche dieser durch die Entwickelung der Zeit geworden ist, hochzuhalten bestrebt sind. Sie sind damit durchaus in ihrem Rechte.

Die Geschichte hat dahin entschieden, daß auch die niederen Schulen so wenig wie die höheren und höchsten nicht mehr als Veranstaltungen der Kirche angesehen werden können. Man mag das beklagen, aber eine ungerechte Behandlung der letzteren darf man darin nicht sehen. Wer in ihr darum eine solche glaubt erblicken zu müssen, weil doch so viele Theologen und Diener der Kirche ihr Bestes im uneigennützigen Dienste der Seminar- und Volksschulbildung geopfert haben, der möge nicht übersehen, daß die Kirche, trotz der gleichen Dienste, die sie auch den höheren Schulen erwiesen hat, ihr Anrecht auch auf diese verloren hat. Die Kirche ist eben zum Dienen der Menschheit, nicht zu ihrer Beherrschung berufen, und es entspricht dem natürlichen Laufe der Dinge, daß der Staat von Rechts wegen die Arbeiten übernimmt, zu welchen kirchliche Kreise oder kirchliche Organe die Anregung gegeben, sofern sie außerhalb der eigentlichen Wesens- und Lebensaufgabe der Kirche liegen. Wir sehen es in unseren Tagen nicht nur an der Entwickelung des Schulwesens, die wir beschrieben, sondern auch an der Verstaat-

lichung mancher Liebeswerke, zu welchen die innere Mission die Anregung und erste Verwirklichung gegeben hat.

Mir ist es außer Zweifel, daß auch die Verstaatlichung der Volksschule noch weitere Fortschritte machen wird. Es liegt in der Konsequenz der Geschichte, daß die Verwaltung des Kreisschulinspektorates im Nebenamte demnächst seine Endschaft finden wird, und ich halte es keineswegs für ausgeschlossen, daß einmal eine Zeit kommen wird, wo die Lokalschulinspektion aufgehoben oder doch auf einer wesentlich anderen Basis als heute organisiert werden wird. Der Pfarrer und Superintendenten wird man sich dann bei der Ausübung der Schulinspektion nicht mehr bedienen, das steht fest. Das Verlangen der Lehrer, solche Männer zu ihren Vorgesetzten zu haben, welche aus ihnen selbst hervorgegangen sind und mit ihnen denselben Bildungsstandpunkt und dieselbe Lebensanschauung teilen, wie sie sich auf die Lebenserfahrung derselben Berufsarbeit gründet, erscheint mir als durchaus berechtigt und sachlich wohl motiviert. Ich bin auch unbefangen und zuversichtlich genug, zu behaupten, daß die Schule keinen Schaden leidet und der Lehrerstand keine Gefahr läuft, wenn auch noch dieser Schritt in der Organisation der niederen Schulen gethan wird, wie man ihn hinsichtlich der Gestaltung des höheren Schulwesens bereits seit längerer Zeit gethan hat. Inzwischen liegen freilich die Dinge noch so, daß man Pfarrer und Superintendenten, also Theologen, zu Lokal- und Kreisschulinspektoren zu verwenden genötigt ist, und es ist nicht anzunehmen, daß die nächste Zeit darin eine wesentliche Änderung hervorrufen wird.

Diesen Thatbestand der Verhältnisse, mit denen wir uns beschäftigen, muß man sich vergegenwärtigen, ehe man sich die andere Frage, die wir uns noch zu erwägen vorgenommen haben, vorlegen kann, was für eine Pflicht denn nun den Theologen für ihre Vorbildung aus der gegenwärtigen rechtlichen Lage und wirklichen Beschaffenheit des Schulwesens erwächst.

Indem wir sie hier aufwerfen, wird man uns nach dem geschichtlichen Rückblick, den wir gegeben, die Meinung nicht zutrauen, der künftige Pfarrer habe den Gedanken einer Restitution der früheren Verhältnisse in sich ausreifen zu lassen und sich in jeder Hinsicht dazu tüchtig zu machen, um in die von

mancher Seite gewünschte und beabsichtigte Rückbildung der Schule in eine ausgesprochene „kirchliche Veranstaltung" thatkräftig und mit Erfolg eingreifen zu können.

Wir sind der Überzeugung, daß sich der Strom geschichtlicher Entwickelung nicht aufhalten, geschweige denn nach rückwärts lenken läßt. Bei unserer protestantischen Beurteilung des Staates, wonach die legitimae ordinationes civiles sunt bona opera, und wonach auch die Laien Priester vor Gott sind, haben wir kein Recht, den Grundsatz, daß Schulen Veranstaltungen des Staates sind, anzufechten oder gegen bestehende Gesetze Beschwerde zu erheben, so lange die Kirche das ihr von dem Herrn gegebene Gebot befolgen kann: „Weide meine Lämmer." Die Ausrichtung dieses Befehles ist ihr auch bei dem heutigen Stande der Dinge unverwehrt, und es kann bei einem Protestanten keine aus dem Glauben seiner Kirche sich ergebende Bedenken erwecken, daß der Unterricht in den Schulen von solchen erteilt wird, welche „die Rechte und Pflichten der Staatsdiener" haben, und nicht von solchen, welche ex officio Diener der Kirche sind. Für jeden künftigen Schulinspektor, also auch für den künftigen Pfarrer, ist die Anerkennung der Schule als einer staatlichen Institution ein noli me tangere, und so kann er bei seiner Vorbereitung auf sein künftiges Amt sich also nicht mit Gedanken der Beseitigung des geltenden Schulrechtes im Sinne der Wiederherstellung früherer Zustände tragen wollen. Es würde dies ein Frevel gegen das gute Recht der Geschichte sein.

Ebenso wenig kann ihm aber der gegenwärtige Stand der Dinge gestatten, bei seiner Vorbereitung auf sein künftiges Amt von der pädagogischen Seite desselben völlig abzusehen. Vor dreißig Jahren konnte es noch geschehen, daß ein Kandidat der Theologie von der kirchlichen Behörde ohne vorherige Anfrage bei ihm zum Rektor einer Stadtschule ernannt wurde, und daß eine Zurücknahme dieser Ernennung nicht bewirkt werden konnte, obwohl der Ernannte seine Bitte, von dem ihm zugedachten Amte befreit zu werden, mit dem Geständnis begründen konnte, daß er sich nie mit Pädagogik und am wenigsten mit Volksschulkunde beschäftigt habe. Ich berichte aus eigener persönlicher Erfahrung. Heute würde ja ein solcher Vorgang unmöglich sein,

weil er bestimmten Vorschriften, welche bei der Besetzung jeder Art von Schulstellen zu beachten sind, widersprechen würde, und weil der Bildungsgang, welcher heute von den jungen Theologen gefordert wird, diese mit innerer Notwendigkeit dazu zwingt, sich irgendwie mit allgemein pädagogischen und schulkundlichen Fragen zu beschäftigen. Ich weise nur auf das Folgende hin.

In der ersten theologischen Prüfung haben die Kandidaten eine Katechisationsprobe abzulegen und zu diesem Zwecke vorher einen katechetischen Entwurf einzureichen, welcher entweder als häusliche Arbeit oder, wie in Hannover, unter Klausur angefertigt wird, und das mündliche Examen soll sich in dieser Prüfung auch auf die Disziplin der Pädagogik erstrecken. Die Kandidatenordnung für die evangelisch-lutherische Kirche Hannovers vom 25. Oktober 1872 schreibt vor, daß die Kandidaten dieser Kirche jährlich ihrem Konsistorium unter anderen Arbeiten auch einen katechetischen Entwurf einzusenden und vor dem Superintendenten des Bezirkes, in dem sie sich aufhalten, auf Grund eines eingereichten Entwurfes pro censura zu katechisieren haben. Ihnen wird außerdem zur Pflicht gemacht, „sich mit dem Volksschulwesen vertraut zu machen und sich auf die künftig ihnen obliegende Schulaufsicht vorzubereiten. Dazu werden," so heißt es dort, „die Ephoren den Kandidaten so viel als möglich sowohl Anleitung als Gelegenheit zu geben nicht versäumen, indem sie es ihnen namentlich auch ermöglichen, gute Volksschulen ihrer Ephorie zu besuchen, um durch unmittelbare Anschauung ihre Kenntnisse zu erweitern."

Von besonderer Bedeutung ist die Vorschrift, daß sämtliche Kandidaten in der Zwischenzeit zwischen der ersten und zweiten theologischen Prüfung behufs ihrer Vorbildung für die Aussicht in der Volksschule einen sechswöchentlichen Kursus in einem preußischen Schullehrerseminare durchzumachen haben. Befreit sind von dieser Verpflichtung nur solche Kandidaten, welche eine Prüfung für Volksschullehrer, oder für Lehrer an Mittelschulen oder pro rectoratu gemacht haben, oder welche nach bestandenem ersten theologischen Examen mindestens ein Jahr lang mit Erfolg eine Lehrthätigkeit an einer preußischen öffentlichen Volks-, Bürger- oder Mittelschule geübt haben, oder welche nach dem Bestehen der Prüfung für das höhere Lehramt

das vorgeschriebene Probejahr an einer höheren Unterrichtsanstalt abgehalten oder endlich den Volksschulkursus an einem Predigerseminare durchgemacht haben. Um den Zweck dieses Kursus zu erreichen, sollen die Kandidaten „in der Übungsschule des Seminars eine vorbildliche Elementarschule nach ihrer Einrichtung und nach dem in ihr allseitig anzuwendenden Verfahren bis ins einzelne aus eigener Anschauung kennen lernen. Außerdem sollen sie durch die Teilnahme an dem Seminarunterrichte einen Einblick in die am meisten Grund legenden und maßgebenden Unterrichtsfächer, deren Umfang und Zusammenhang gewinnen und dadurch zu einem richtigen Verständnis von dem Ausgangs- und Zielpunkte der Lehrerbildung überhaupt, von der Bedeutung jedes einzelnen Unterrichtsfaches für sich und in der gesamten Gestaltung der Lehrer- und Volksbildung, endlich von den Grundsätzen einer guten Lehrweise in erziehlicher und unterrichtlicher Hinsicht angeleitet werden." Schon vor dem Beginne dieses Kursus sollen sich die Kandidaten mit den „Allgemeinen Bestimmungen" und den zu ihrer Ausführung erlassenen Verfügungen bekannt machen, auch wird ihnen das Studium der Pädagogik und ihrer Geschichte nach den Werken von Palmer, Raumer, Schumann, die Beschäftigung mit der Schulkunde nach den Arbeiten von Schütze, Kahle u. a. empfohlen. Während des Kursus sollen sie ihre theologischen Studien zurückstellen, dagegen ihre Zeit lediglich für ihre erziehliche und unterrichtliche Ausbildung verwenden. „Mindestens einmal haben sie in Gegenwart des Seminardirektors eine Lehrprobe in der Übungsschule abzulegen"; in regelmäßigen Besprechungen, welche der Direktor mit ihnen abhält, hat dieser ihnen „Anregung und Anleitung zur selbständigen Benutzung der für Unterricht und Erziehung bedeutsamen Schriften zu geben und sie im engen Anschlusse an ihre Wahrnehmungen beim Besuche des Unterrichtes mit dem Lehrverfahren bei den einzelnen Fächern, den Grundsätzen der Schulzucht und den Hauptpunkten der Schulgesetzgebung bekannt zu machen". Der Seminardirektor hat über den Verlauf des Kursus zu berichten. „Ergiebt dieser Bericht bei einem Kandidaten Mangel an Fleiß oder an sorgfältiger Benutzung des Kursus, so hat das Konsistorium den Kandidaten zur zweiten theologischen Prüfung nicht zuzulassen

und zur nochmaligen Teilnahme an einem Seminarkursus anzuhalten." Im zweiten Examen wird abermals eine Katechisationsprobe auf Grund eines vom Kandidaten ausgearbeiteten katechetischen Entwurfes verlangt, und die mündliche Prüfung hat sich hier eingehender auch über Katechetik, Pädagogik und Schulkunde zu verbreiten. Erst wer dies Examen bestanden hat, erlangt die Fähigkeit zur Anstellung im Pfarramte und damit auch zur Ernennung als Lokalschulinspektor.

Alle diese Vorschriften und Bestimmungen sind gewiß geeignet, dem jungen Theologen die Beschäftigung mit der Pädagogik vor seinem Eintritt in das geistliche Amt zur Pflicht zu machen. Ob die somit geforderte Beschäftigung mit dieser Disziplin aber dem Umfange wie dem Inhalte nach genügend ist, ihn mit dem Tage, wo er Pfarrer geworden, auch zum Schulinspektor zu machen, ist freilich eine andere Frage. Es walten doch sehr naheliegende und schwerwiegende Gründe ob, die es zweifelhaft machen. Es wird gut sein, wenn man bei der Erwägung dieser Frage auf folgende Punkte seine Aufmerksamkeit lenkt.

(Schluß folgt.)

II.

Ein Erziehungsbild aus der Zeit des dreißigjährigen Krieges.

Von
Albert Richter.

Es giebt kaum ein Zeitalter unserer Geschichte, das reicher wäre an traurigen und niederschlagenden Bildern, die es vor unseren Augen entrollt, als das Zeitalter des dreißigjährigen Krieges. Hand in Hand mit dem Verfall der nationalen und materiellen Güter geht der Verfall sittlicher Zucht, und wenn man die Berichte der Augenzeugen darüber liest, so findet man es gerechtfertigt, daß ein deutscher Geschichtsschreiber, der die Folgen des dreißigjährigen Krieges für das deutsche Kulturleben schildert, seinem Buche den Titel gab: „Deutschlands trübste Zeit".

Aber es hat auch dieser trübsten Zeit nicht an edeln Charakteren gefehlt, die Gottesfurcht und sittliche Zucht hoch

hielten, die deutschnationales Denken und Empfinden priesen und dem von allen Seiten eindringenden fremdländischen Wesen gegenüber in Schutz nahmen. Gerade in jener trübsten Zeit haben sich gar viele Herzen durch den Jammer und das Elend, die sie rings um sich erlebten, zu Gott führen lassen, und das deutsche Kirchenlied hat in dieser trübsten Zeit seine zweite Blütezeit erlebt. Namen, wie Paul Gerhard, Paul Fleming, Simon Dach, Georg Neumark u. a. m. sind des Zeugnis. Und wie in jener trübsten Zeit neben all der sich breit machenden Roheit und Gottlosigkeit doch auch vielfach ein frommer Zug durch das deutsche Volk geht, so fehlt es auch neben dem gar aufdringlich hervortretenden fremdländischen Wesen nicht an Zügen echtdeutscher Gesinnung, und je mehr man von der einen Seite her bemüht war, nur Ausländisches als vollwertig und nachahmenswert gelten zu lassen, desto mehr hielt man sich auf der andern Seite für verpflichtet, echtdeutsches Empfinden und Gebahren zu pflegen, zu rühmen und zu empfehlen.

Es ist sehr natürlich, daß die deutsche Dichtung jenes Zeitalters zum großen Teil satirischen Charakters ist. Durch Bloßstellen, durch Lächerlichmachen, durch Übertreiben wollte man auf die Schäden der Zeit aufmerksam machen und zu ihrer Heilung beitragen. Wenn wir heute in diesen Dichtungen vorzugsweise anschauliche Schilderungen der Kulturzustände jenes Zeitalters finden und wenn sie uns namentlich aus diesem Grunde, gewissermaßen also als Geschichtsquellen wertvoll erscheinen, so übersehen wir, was sie ihrer Zeit gewesen sein müssen. Ihr sollten sie nicht nur Sittenspiegel sondern auch Sittenprediger sein. So muß man Grimmelshausens „Simplicissimus", Moscherosch's „Gesichte", Logaus „Sinngedichte", Laurembergs „Scherzgedichte", Rachels „Satiren" und andere Dichterwerke jener Zeit auffassen, wenn man ihnen gerecht werden will. Man mag über die Erfolge der fruchtbringenden Gesellschaft sehr gering denken und über Zesens Deutschtümelei spotten, man mag über manches lächeln, was die damaligen Gelehrten der „uralten deutschen Haupt- und Heldensprache" nachgerühmt haben, und man mag die Achseln zucken über das kleine 1643 von Nürnberg ausgegangene Schriftchen, in dem die Geschichte des alten deutschen Helden Arminius in deutscher Sprache erzählt

ward, aber man kann bei genauerem Zusehen nicht anders, als sich der echt vaterländischen Gesinnung zu freuen, der das alles entsprungen ist.

Einer der deutschgesinntesten und einer der frömmsten unter den hier genannten Dichtern ist Johann Michael Moscherosch (geb. am 5. März 1601 zu Wilstaedt im Elsaß, unweit Straßburg). Am bekanntesten sind von ihm seine „wunderlichen und wahrhaftigen Gesichte Philanders von Sittewald,[1] das ist: Straffschriften Hans Michael Moscherosch von Wilstaedt. In welchen aller Welt Wesen, aller Mänschen Händel, mit ihren natürlichen Farben der Eitelkeit, Gewalts, Heuchelei, Thorheit bekleidet, öffentlich auf die Schau geführet, als in einem Spiegel dargestellt und gesehen werden.“ Daß Moscherosch mit diesen den „Visiones“ des spanischen Dichters Don de Quevedo nachgebildeten aber in echt deutschem Geiste gehaltenen „Gesichten“ seinen Zweck, seinen Landsleuten einen Spiegel vorzuhalten, ihre Fehler darin zu erkennen und darnach zu bessern, in hohem Grade erreicht hat, ersehen wir aus einer Bemerkung Schottels, der in seiner „Ausführlichen Arbeit von der deutschen Hauptsprache“ (Braunschweig. 1663. Seite 1167) schreibt: „Diese Traumgesichte sind von den neugierigen Leuten so beliebet, daß sie vielmals nach einander aufgelegt worden und haben fast mehr Früchte gebracht, als manches Bet- und Predigtbuch, welches man unter der Bank liegen lässet.“

Will man Moscheroschs Standpunkt mit zwei Worten kennzeichnen, so kann man sagen: Moscherosch ist echt deutsch und echt protestantisch. Sein echt deutscher Standpunkt bewährt sich außer in den „Gesichten“ auch in der Übersetzung von Jakob Wimphelings „Germania“, die er 1648 in Straßburg erscheinen ließ, während neben dem deutschen auch der protestantische Standpunkt ganz besonders hervortritt in einem wenig bekannten Schriftchen, der „Insomnis cura parentum“, mit der wir uns hier ausführlich beschäftigen wollen.

Moscherosch, der Sohn eines Amtmannes zu Wilstaedt, war, nachdem er die lateinische Schule zu Straßburg besucht

[1] Das griech. Philander-Mannlieb, gleich dem hebr. Johann; Sittewald, entstanden durch Umstellung der Buchstaben von Wilstaedt.

und auf der Universität daselbst die Rechtswissenschaft studirt hatte, zu seiner weiteren Ausbildung nach Paris gegangen. Nach seiner Rückkehr ward er 1626 Erzieher im Hause des Grafen Johann Philipp von Leiningen-Dagsburg, 1628 Amtmann in Crichingen, 1636 Amtmann in Vinstingen an der Saar. Nachdem er dann eine Weile Fiskal in Straßburg gewesen war, ward er später Geheimer Rat („Rath vom Haus", wie man damals sagte) beim Kurfürsten Johann Philipp von Mainz und endlich bei der Landgräfin Hedwig Sophia von Hessen. Auf einer Reise zu seinen Kindern erkrankte er und starb zu Worms am 4. August 1669. Seine letzte Sorge war die Sorge um seine Kinder, und noch in seinen letzten Stunden wählte er als Text seiner Leichenpredigt den Spruch: „Laß die Waisen bei dir Gnade finden" (Hosea 14,4).

Als zärtlich besorgten Vater seiner Kinder lernen wir ihn vor allem auch kennen in der schon erwähnten Schrift „Insomnis cura parentum. Christliches Vermächtnis oder Schuldige Vorsorg eines treuen Vatters. Bey jetzigen hochbetrübtesten gefährlichsten Zeiten den Seinigen zur letzten Nachricht hinderlassen durch Hanß Michael Moscherosch." Die Schrift, die bis 1678 vier Auflagen erlebte, erschien zum erstenmal 1643 und ist geschrieben in der kurzen Zeit vom 22. bis 29. September 1641, als Moscherosch Amtmann in Vinstingen war und mitten im Getümmel des Krieges täglich in Gefahr stand, seiner Familie durch den Tod entrissen zu werden.

In zweiunddreißig Kapiteln hat er, getrieben von „schlafloser Sorge" um das leibliche und ewige Wohl seiner Kinder, sein „Christliches Vermächtnis" niedergeschrieben in großer Eile, wie die kurze Zeit des Niederschreibens beweist, und daher auch nicht gerade in musterhafter Ordnung. Zwar ist ein überlegter Plan in der Anordnung der einzelnen Kapitel zu erkennen, aber innerhalb der einzelnen Kapitel finden sich oft Abschweifungen und Wiederholungen, die nur durch die Eile des Niederschreibens sich entschuldigen lassen. Seine Befürchtung, er möchte seinen Kindern entrissen werden, ehe er sie großgezogen, ist nicht eingetroffen, er hat nach der Niederschrift seines Vermächtnisses noch 28 Jahre gelebt. An den Druck seines Schriftchens hatte er anfänglich nicht gedacht, aber als von

solchen, die es kennen gelernt hatten, der Druck gewünscht wurde, meinte er in der vorgedruckten Widmung: „so es meinem Mit=Christen auch nutzen kann, und er es begehrt, will ichs nicht hinderhalten." Daß das Schriftchen, wenn es von Anfang an für den Druck bestimmt gewesen wäre, wohl etwas anders hätte ausfallen sollen, weiß er selbst sehr wohl, er entschuldigt sich daher: „Ich schreibe, sag ich, meinen Kindern, bedarff hierin weder großer Kunst noch hoher Geschicklichkeit: die Vatterlieb und Vorsorg gehet über alles." Und an anderer Stelle schreibt er zu gleicher Entschuldigung: „Ich wünsche aber, wer dieses Werklein nach meinem Absehen recht lesen wollte, daß er sich fest einbilden könte, Als ob er wäre mit Feindes Volk umb und umbgeben, könte keinen schritt noch tritt thun ohne gefahr Lebens, müßte sorgen es stände ein Bluthund hinder jhm und wollte jhn niederstossen: Dörffte auß forcht zu nachts nicht auß den kleydern schlafen, sondern müßte sich befahren, der Feind stiege über die Mauren und würde ihm und den seinigen plötzlichen den Halß abstechen. In summa: In Angst stehen müßte, ob solte er diese Stunde mit den seinigen nicht nur ermordet, sondern mit vorhergehenden vielerley plagen, schänden und martern, pein und qual, dreyfach getödtet werden. Wann er sich dieses alles und noch mehres fest einbilden könnte, so würde er unserer Noth, darin ich dieses schreibe, ein theil verstehen mögen."

Als ein Beispiel der Not, unter der Moscherosch sein Vermächtnis niederschrieb, fügte er später dem zweiten Kapitel desselben folgende Anmerkung bei: „Liebe Kinder. Daß jhr künfftig nur ein Exempel dieser Noth, davon ich hie melde, sehen möget: so wisset, nachdem ich dieses den 22. Herbstmonats 1641 zu schreiben angefangen und den 29. schon vollendet hatte, daß den 3. Weinmonats hernach wiederumb plötzlich ein Lärmen kommen, der Feind, der Grausame Feind, der weder Gott noch Menschen glauben haltet, seye an der Mauer, an dem Thor, hätte das Thor schon eingenommen. Daher ewer Mutter (in dem ich mit meiner Gewehr meinem Posten am Oberthor zu geloffen, und nicht so viel Zeit mehr hatte, daß ich euch gesegnen mögen) in dem grossen Schrecken auß dem Kindbett, neben anderen Weibern allein mit euch beyden dem Schloß zugelauffen;

und als ich hernach gefragt, wo ewer Schwesterlein Ernestin-Ameley, so nur vierzehn tag hatte, wäre? Ewrer Mutter allererst eingefallen, daß es under einem Pack windlen in dem grossen Schrecken wäre vergessen worden. Das muß ja eine trübsal sein, wo man also lebet, daß auch eine Mutter jhres noch säugenden Kindes vergessen solle! wem wollte nicht ein grausen eingehen, der an solches ellend nur gedenken und es sich recht vorbilden könte. O Herr Jesu, erlöse uns auß dieser Noth und helffe uns zu dem S. Frieden!"

Das Schriftchen hat, trotzdem daß es die Spuren so eiligen und mühseligen Entstehens an sich trägt, doch großen Beifall gefunden. Der ersten Auflage von 1643 folgte eine zweite 1653. Ein von der ersten Auflage nur in Einzelheiten des Druckes abweichender Abdruck vom Jahre 1647 scheint ohne Moscheroschs Zuthun hergestellt zu sein, denn er spricht 1653 davon, daß er sein Schriftchen zum andernmal ausgeben wolle, nachdem „der erste Vorlag aller Ortten auffgekaufft, und nun fürter begehret und beliebet wird." Nach des Verfassers Tode hat einer seiner Söhne 1678 noch einen vierten Abdruck besorgt.

Ein Neudruck der ersten Auflage ist neuerdings erschienen in der von Prof. Braune herausgegebenen Sammlung: „Neudrucke deutscher Litteraturwerke des 16. und 17. Jahrhunderts" (Nr. 108 und 109). Es ist aber zu bedauern, daß man zum Neudruck nicht die Ausgabe von 1653 gewählt hat, die durch allerlei Ergänzungen um zwei Drittel des Umfanges vermehrt ist. Schmerzlich vermißt man namentlich die am Schlusse sich findende „Zugabe an meine liebe Kinder." Und auch die von Moscheroschs Bruder und von vielen Freunden des Verfassers, darunter von Dichtern wie Harsdörffer, Schneuber, Rist u. a. herrührenden Gedichte und Zuschriften, die der Ausgabe vorgedruckt sind, hätten den Wiederabdruck verdient, weil sie uns unterrichten über die begeisterte Aufnahme, die das Schriftchen gefunden hatte. Aus Rists Zuschrift ersieht man u. a., daß sogar eine dänische Übersetzung von Severin Terckelsen erschienen war. Wir legen daher dem folgenden Auszuge die beiden Ausgaben von 1643 und 1653 zu Grunde.

Eine anheimelnde Vorstellung von dem Geiste, der die Schrift durchweht, giebt schon das Titelkupfer der Auflage von

1653. Es stellt ein Zimmer dar, in dem Moscherosch und seine Gattin mit ihren acht noch lebenden Kindern, deren kleinstes die Mutter auf dem Arm hält, zum Tischgebet versammelt sind. Ein Fenster an der Hauptwand ist offen, ein Blumenstrauß steht auf dem Fensterbrett, durch das Fenster blickt das Auge Gottes herein, und Engel streuen Blumen ins Zimmer. An einer Seitenwand sieht man die Bilder der vier verstorbenen Kinder mit den Jahrzahlen 1629, 1630, 1633 und 1649.

Die Schrift beginnt mit einer Zuschrift „An meine Hertz-liebeste Frau Anna Maria geborene Kilburgerin von Biedburg." Ihr sagt er, wie er wohl wisse, „daß in Gottes h. Wort und in hocherleuchter Männer Schriften Bericht genug zu finden, wie sich männiglich in seinem Leben und Christenthumb unsträfflich halten und auß genaden ewig gerecht und seelig werden möge", so daß er mit seinem „geringen Werklein wohl hätte daheimen verbleiben können", aber er tröstet sich, wer seinen Zweck sehe, werde „wohl alles zum besten deuten."

Für den Fall seines Ablebens empfiehlt er der Gattin, sich die Kinderzucht „ja einen Ernst" sein zu lassen. „Übersehet ihnen nichts: Es wird sonst ewer Gelindigkeit (oder vielmehr ewere Nachlässigkeit) wider euch zeugen am Jüngsten Tag. Schonet nicht. Straffet. Tröwet. Vermahnet. Nicht aber nach angeborner Weiberweise, mit zäncklen, keiben und kamp-peissen, welches ohne Nutzen und erbauwung geschieht und die Kinder nur irrig, scheu und unachtsam machet; Sondern mit heiligem Gebett, mit heiligem Verstand. Behutsam. Sittsam. Doch Ernsthafft. Alles aber mit guter Ordnung. In der Jugend könt Ihr Kinder ziehen und biegen wie ihr wollt; im Alter ist es zu lang gewartet."

Insbesondere empfiehlt er ihr seinen Sohn erster Ehe in der Hoffnung, daß sie ihm „nicht eine untrewe Stieffmutter, sondern eine getrewe, wohlmeinende rechte Mutter" sein werde. (Moscherosch war dreimal verheiratet, Anna Maria Kilburger war die dritte Frau. Aus der zweiten Ehe waren Kinder nicht vorhanden.)

Für den Fall ihres Witwentums empfiehlt er der Gattin, nach Straßburg zu ziehen, wo sie Rat und Hilfe guter Freunde nahe habe, wo die Kinder „wohl bevögtiget" werden könnten,

und wo sie Moscherosch's noch lebender Mutter „in ihrem Alter nach müglichkeit behülflich“ sein solle. „Thut Ihr Liebs und guts, haltet sie in Ehren, ob sie auch seltzsam und kindisch wird. Pfleget ihrer, wan ich es nicht mehr thun kan: so wird sich Gott auch wider über euch erbarmen, wenn ihr alt werdet, und euch gehorsame Kinder geben, die ewer widerumb trewlich pflegen und warten werden.“

Schließlich fügt er hinzu: „In andere Heyrath schreitten mißrathe ich euch nicht; allein daß es mit heiligem Gebett, Ehrlich und Ehrbarlich, und mit trewer vornehmer Leute Rath geschehe.“

Die zweiunddreißig Kapitel des eigentlichen Vermächtnisses sind an die Kinder gerichtet, die ersten vier an alle Kinder, Kapitel 5 bis 12 an die Söhne und Kapitel 13 bis 17 an die Töchter besonders. Von Kapitel 18 an wendet er sich wieder an alle seine Kinder und spricht in Kapitel 18 und 19 über Heirat und Ehe, in Kapitel 20 bis 24 über Kinderzucht; Kapitel 25 handelt von dem Verhalten gegen das Gesinde. Drei Kapitel (26 bis 28) widmet er eindringlichen Belehrungen über das Gebet, im 29. Kapitel handelt er ausführlich von der Heiligung der Sonn- und Feiertage, Kapitel 30 enthält Belehrungen über die verschiedenen Religionen und über das protestantische Bekenntnis insbesondere, Kapitel 31 handelt von dem Verhalten den drohenden Zeitläuften gegenüber, und in Kapitel 32 macht der Verfasser den Beschluß mit einem Gedicht unter der Überschrift „Kinderspiegel“.

Die ersten beiden Kapitel enthalten eigentlich nur die Beantwortung der Frage, warum er das Büchlein geschrieben: „Gott ist mein Zeug, daß die grössеste Sorge, so ich für euch trage, nicht seye, euch groß Gut und Reichthumb zu erscharren. Mein Hertz ist viel anders gesinnet: das ewig Gut macht rechten Muth, das wolte ich euch gern mit Gott erwerben. Mit Namen ein Christ sein, das ist nicht genug zur Seeligkeit: die That und die Werck eines rechten Christen müssen auch hernach folgen, nämlich ein christliches Leben, eine stetige wirkliche Übung in der Liebe, im Glauben, in Hoffnung, in Geduld, in Demuth, in allem Guten.“

„Mir angstet und ist bang, wenn ich gedenke, daß in eweren so jungen und theils unmündigen Jahren ich euch verlassen sollte. Nicht darumb, als ob zu sterben ich mich dergestalt entsetzete oder an der allmächtigen vätterlichen Vorsorge des Allerhöchsten zweiffeln thäte. Ach nein. Aber, o der Ärgernissen dieser Welt! wie eine schwere Pilgramfahrt habt ihr vor euch!"

„Ihr seit mir herzlich lieb, weil ihr meine Kinder seit: Aber viel lieber seit ihr mir, so ihr Gottes Kinder bleibet. Ich hab euch vor Leibs Noth negst Gott verwahret, so viel mir müglich gewesen ist; viel mehr will ich euch vor der ewigen Noth warnen und abhalten."

Moscherosch meint, er habe sein Büchlein geschrieben, trotzdem sie in der heiligen Schrift Gottes Wort haben. „Aber die Menschen sind ungleich in ihrem Wesen. Einer will das Gericht also, der andere anderst gekocht haben. Die Zeiten, in denen ich meine eigene und ewere Noth betrachte, erfordern auch andere Wort und Lehre: wiewohl sie ursprünglichen alle auß der h. Bibel, des h. Geistes Schule, müssen hergenommen werden."

„Zu dem haben die h. Vätter die h. Bibel und Gebott Gottes auch gehabt; gleichwohl den Neben-Befehl darin bekommen, daß sie solches alles ihren Kindern außlegen, erklären und einschärffen sollen." (5. Mos. 6,6.)

Solche Gründe haben den Verfasser bestimmt zum Schreiben des Buches, darin alles „dem Wort und Gebotten Gottes gemäß: und werdet ihr euch dergestalt mit meiner Fahrläßigkeit, als ob ich es euch verschwiegen hätte, gegen Gott nimmermehr außreden noch entschuldigen können."

Die eigentlichen Ermahnungen beginnen erst mit dem dritten Kapitel, an dessen Spitze der Satz stehet: „Bedenket das Ende, so werdet ihr nimmer sündigen", während das vierte Kapitel als zweites Mittel zu einem geruhigen und gottseligen Leben empfiehlt: „Haltet Friede mit jedermann, so viel an euch ist!" Tiefe Frömmigkeit und ausgebreitete Weltkenntnis sprechen aus diesen beiden Kapiteln.

Mit dem fünften Kapitel beginnen die besonderen Ermahnungen an die Söhne. Über den zukünftigen Beruf seiner Söhne mag und kann der Verfasser nicht entscheiden, doch schreibt er:

„Eines sage ich: wo mir Gott das Leben fristen und uns im Frieden beisammen halten wird, so müsset ihr mir ja nicht von dem Studiren abgehalten werden."

Vor tiefsinnigen, hochsinnenden, heimlich-ehrgeizigen Gedanken warnt er die Söhne, weil man darüber „Gottes offt gar vergisset, oder doch wenig gedenket, und sich an einer geschickten Eitelkeit bis zur Verdammnuß vernarret." Fleißig lernen sollen sie „dasjenige, damit ihr Gott, ewerem Vatterland und dem Nächsten dienen könnet", aber „eines jeden Beruff und Ampt, und was demselben anhanget, soll in allen Dingen den Vorzug haben."

Es folgen nun Ratschläge für die besonderen Berufsarten, die die Söhne etwa ergreifen möchten. Sie sind sämtlich für ihre Zeit so charakteristisch, daß wir bei ihrer Wiedergabe wohl etwas ausführlicher sein dürfen.

„Will einer unter euch ein Pfarrer werden, das ich Gott von Herzen bitte, . . . so begebet euch nicht auff das spitzsinnige unnötige grüblen und Scholastisiren der heutigen Jugend, die weder Compendia noch Bibel lesen. Es ist solch Ding eine rechte neue Kätzerey, und wird in die Harre nicht gut thun. Ihr habt die h. Bibel, laßt euch diese alles und genug seyn. Gottes offenbahres Wort hat keinen je betrogen; aber die spitzfindige hochgelehrte Außlegungen haben manchen verführet. Die scholastische Theologie ist nichts dan eytel erdicht, erlogen, verflucht, teufelisch Geschwätz und Möncheträum. Deren gehet müßig."

Wie richtig urteilt der Verfasser über den damaligen Betrieb der theologischen Wissenschaft! Nicht will er sagen, daß die Philosophie „unnützlich und unnöthig seye", aber: „Die Philosophia soll Magd seyn und Gottes Wort nachgehen, die Theologia aber soll Frau seyn und vorgehen. Die Philosophia ist das Werckzeug aller anderer Künsten. Gleich wie aber das Werckzeug nicht das Werck selber ist, noch demselben vorzuziehen; also auch die Philosophia soll dem Wort Gottes selbst oder dem Rechte nicht gleich geachtet oder vorgezogen werden."

Treffliche Mahnungen fügt der Verfasser auch hinzu über das Verhalten eines Pfarrers gegen seine Pfarrkinder. Er faßt sie zusammen in die Worte: „In summa: was ihr haben

wolltet, daß ewere Pfarrkinder thun sollen, das weiset jhr jhnen vor, nicht nur mit der Lehre, sondern auch mit dem Leben."

Über das Studium des Rechts sagt der Verfasser in richtiger Erkenntnis der Schäden seiner Zeit: „Lasset euch die Kunst so weit nicht bethören, daß jhr eine gerechte sach auß einem zweiffelhafftigen Buchstaben bestreitten woltet. Hütet euch Prozeß anzuzetteln und beyde Parten hinein zu treiben zu ihrem Verderben. Nemmet euch an deß betrangten, und seit willfährig gegen den der ewere Hülff anruffet. Viel unrechtes im Rechten hab ich gesehen. Darumb kan ich euch zum Rechten nicht recht rathen: Gott rathe euch. Es kan wohl sein, daß ein Jurist ein guter Christ sey. Aber ein frommer Jurist ist ein guter Christ."

Einem, der etwa Arzt werden wollte, giebt er den Rat, er solle „keinen Abgott aus dem Galenus, Celsus u. a. machen." „Der eigene Fleiß und Erfahrenheit ist daß beste an einem Arzt. Es ist eine grössere Einbildung und Irrthumb bey dieser Kunst als bey keiner andern; aber so man recht umbgehet mit dieser Kunst, so ist keine lieblichere, lustigere, nötigere und bessere under allen." Er selbst, meint er, würde gern Arzt werden, wenn er noch zu lernen hätte; daß es eine freie Kunst ist, gefällt ihm besonders an diesem Berufe; „nun muß ich," schließt er, „eines anderen genade leben."

Sehr warm spricht der Verfasser zuletzt über die Leiden und Freuden des Lehrerberufs, und man fühlt es seinen Ausführungen an, daß er gern einen Sohn in diesem Berufe sehen würde, wie ihm denn auch diese Freude später geworden ist, als sein Sohn Ernst Lehrer an der Lateinischen Schule zu Frankfurt a. M. wurde. Er schreibt u. a.: „O der schlechten Belohnung! o der mühesamen Zeit! o deß sauren Lebens! o deß ellenden Danks, o deß unüberwindlichen Lasts! Es ist ein grosses, umb sich nichts sehen als unlust und verdrieß, und doch selbst nichts als Lust, Andacht, Sanfftmuth, Eyffer, Frewde, Sittsamkeit und alles von Tugenden haben, was man nur fordern und wünschen könte. Ein Kind sein under Kindern und sie mit lieblichem Vatterschertz lehren, das sind Wercke eines hoch verdienten Mans. Wie sonst die ungezogene rauhe Jugend in solcher mänge einen jeden leichtlich verdrossen machen

wirde, so ist ein täglicher Newer Lust und Hertzensfreude (die nothwendig bey einem solchen Manne seyn muß) desto höher zu loben. Wer er auch seye: der die Genade, Gedult und Verstand hat, daß er die Jugend zur Zucht, Tugend und Gottesforcht recht erweisen kan, und thut: der ist gewiß seelig vor Gott, ob er schon in der Welt ein unseeliger Mann wäre."

Im nächsten Kapitel kommt er auf seinen eigenen Beruf zu sprechen, und er wünscht nicht, daß einer seiner Söhne auch ein Amtmann werden und „fremder Gnade leben" sollte. Wäre es doch der Fall, so rät er: „Er thue, was recht ist, ohne schew, förchte und liebe Gott in allen Dingen, so wird er noch endlich Schutz finden in seinen Nöthen. Denn Recht muß doch Recht bleiben, und dem werden alle fromme Hertzen anhangen. Des alten löblichen Herrn Ammeisters Johann Hellers zu Straßburg Sprichwort war biedermännisch: „Ehrlich und Trotz dem Teuffel!"

Eine Lehre, die ihm sein Vater mitgegeben, als er das erstemal in Herrendienste ging, schreibt Moscherosch auch für seine Söhne nieder. „Siehe zu, wan du zu Diensten kommest, daß dir dein Herr ja nichts schuldig bleibe, sondern du ihm; doch also, daß du wissest, woher die Zahlung zu thun seye. Denn so dir dein Herr schuldig bleibet und er ist ungerecht, so wird er Ursach und Gelegenheit vom Zaun suchen, wie er dich (under was Schein und Fürwort es auch seye, ja mit eusserster deiner Ehren und Lebensgefahr) nicht bezahlen dörffe."

Diesem für die damalige Zeit sehr bezeichnenden Rate fügt der Verfasser in der Auflage von 1653 noch drei andere eben so charakteristische Sätze bei. Sie lauten:

„1. Verbinde dich in Fürsten- und Herrendienste nicht auf dein Lebenlang.

2. Trette keinen Dienst an, du habest dan deinen Bestallungsbrief außgefertiget in der Hand und wissest, wo du sollest deine Besoldung hernehmen: sonst fehlet es nicht, du wirst auß Noth und Mangel das arme Volck, ja wider deinen Willen, etwas härter trucken und placken müssen.

3. Leihe keinem, der höher ist als du, du must sonst dein Gelt mit grossen Ungenaden und noch grössern Unkosten wider kauffen."

Endlich warnt er seine Söhne, sich etwas einzubilden, wenn sie durch Dienste „bey und neben den Adel" gezogen werden. „Ich hab der Thoren viel gekennet, die vom Pflug und Rebmessern her kommen und bey so anhandgebener Gelegenheit, wann sie bei den Adel gesetzt werden, gleich einen Ehren- und Standes-eyffer sich eingebildet und ohne Verdienst und wider aller Welt danck auch Junckern sein wollen: deren Thorheit ich gelachet, und weil es jhnen ubel an stunde, mich desto demütiger und underdienstbarer, doch ohne verkleinerung meines amptes, gegen dem Adel gehalten: So thut jhr auch. Der alte Ritter Sebastian Schertlin von Burtenbach ist meiner Urgroßmutter Bruder gewesen. Das aber wären Thorheiten, wenn ich mir darumb was einbilden wollte. Wer nicht selbst Edel geboren ist, der muß den Adel durch Tugend erlangen, dann geschenckter und gekauffter Adel ist, ohne Verachtung der Hochheit und Gnaden, daher er kommt, so er ohne Verdienste ist, nicht eines Härleins werth."

Die Thätigkeit der Amtleute und der Räte der Fürsten erscheint dem Verfasser für das Wohl des ganzen Vaterlandes so wichtig und bedeutsam, daß er ihrer Besprechung in der Ausgabe von 1653 noch ein ganz neues Kapitel widmet, so daß also diese Ausgabe 33 Kapitel aufweist. „Wem Gott Gaben gegeben, daß er der Welt und insonderheit dem Vatterland dienen kann," der soll sich „nicht hinder den Offen verstecken," der soll nicht „da sitzen und für seinen eygnen spaß leben und niemand als jhm selbsten klug und witzig seyn." Er soll reden und raten und keinen Menschen scheuen, so oft es Gottes Ehre und des Nächsten Heil und Wohlfahrt fordern. „Mit Hände küssen, mit Füße ritschen, mit Resteln, Lappen, Zotten, närrischen Trachten und Modereyen" kann einer seinem Lande freilich nicht dienen.

Besonders verlangt er von dem Ratgeber eines Fürsten, daß er die Eintracht zwischen Fürsten und Städten fördere, weil davon das Wohl des Landes wesentlich abhängt. „Viel Rähte seind, die, wan sie nicht mit ihrer Herrschaft Nachbauren zancketen, meynen wirden, man wißte nicht, daß sie so hochgelehrte und staatslistige Leute wären." In richtiger Erkenntnis der politischen Verhältnisse seiner Zeit rät er den Ratgebern

der Fürsten, dahin zu wirken, daß ihre Herren „sich mit den benachbarten Freyen- und Reichs-Städten friedlich und wohl begehen.“ „Welches Herren Rath den Reichs-Städten ubel will, der ist ein böser Rath.“ Leider muß der Verfasser sagen, daß „wenig Fürsten und Herren den Städten wohl wollen; aber das ist ihr eygener schade. Dan seind die Reichs-Städte hin, so ist warlich das gantze Land bloß und die Fürsten selbst sind ohne Hinderrucke. Wo dan die Fürsten in einem Unglücks-fall hinkommen werden, das errahte ein Weiser; diese böse Zeiten, da sie von allen jhren Landen sein müssen, haben es schon genugsam an den Tag gegeben. Seind die Reichs-Städte hin, so ist es warlich dem Kayser selbsten um den besten und sichersten Theil des h. Reiches geschehen. Dan nimmermehr wird der Ertzfeind, der Türck, zu seinem Zweck, nemlich der Außrottung der Christenheit, ohne der Städte vorhergehenden Undergang gelangen können.“

Im nächsten Kapitel, das fast ganz lateinisch geschrieben ist, „dan die gehet es insonderheit an, welche studiren“, giebt der Verfasser seinen Söhnen weiteren Rat über die Einrichtung ihrer Studien. Er steht dabei mit seinen Ansichten so hoch über den beschränkten Ansichten der Gelehrten seiner Zeit, daß es eine Freude ist, ihm zuzuhören. Wie er schon in einem früheren Kapitel vor jenen philosophischen Spitzfindigkeiten gewarnt hat, die erzwingen wollen, „daß das nasse Wasser nicht naß seye“, so eifert er hier gegen die namentlich „in den historischen und politischen Künsten mit underlauffende Eytelkeit, da man sich mehr um die blosse Wort, als umb die Dinge selbst bekümmert“. „Werck her! Thaten her! Tugend her! Mit Geschwätz, mit Buchstabenstreit, mit Worten laß ich mich nicht abspeisen“, schreibt er, und in den lateinischen Ausführungen dieses Kapitels heißt es u. a.: „Fliehet die Spitzfindigkeiten der Buchstaben-klauberei! Es ist betrübend, daß fast alle Kunst und Wissen-schaft und fast das ganze Treiben der heutigen Welt sich in ein nichtiges Geschwätz und Wortgefasel wie in ein Labyrinth verirrt hat. Der Thaten brauchts, nicht der Worte! Nicht der ist mir geschickt, der zwar seine Worte geschickt stellen kann, noch der eine bewegliche Zunge, dabei aber einen unbeständigen und unlauteren Sinn hat, sondern vielmehr der, welcher von

seiner Tugend und Tüchtigkeit wenig spricht, aber desto mehr durch Werk und That von sich giebt und seinen Worten durch seine Handlungen Glauben verschafft; denn der Lebenswandel zeigt den Mann, nicht gelehrt prunkendes Reden."

Auf fleißiges Studium der vaterländischen Geschichte dringt er mit besonderem Nachdruck. „Es giebt keinen helleren Spiegel der Sitten sowie des Glücks- und Geschickswechsels als die Geschichte. Lernet die Geschichte, meine Söhne, denn sie darf man mit Recht eine praktische Philosophie nennen. Hier ist Übung, hier werden außer Beispielen auch sichere Grundsätze beigebracht und an die Hand gegeben, denn der Geschichtsschreiber meldet Dinge, die man entweder fliehen oder denen man nacheifern soll."

Daß seine Söhne sich den Studien widmen möchten, ist ein Lieblingswunsch Moscheroschs, aber sollte einer dazu nicht taugen oder sollten nach des Vaters Tode die Mittel dazu fehlen, so sollen sie getrost ein Handwerk ergreifen. „Eine Handthierung lernen ist ehrlichen Leuten keine Schande, und ist besser, als dem Teuffel im Krieg zu dienen und ein Herr werden."

Treibt doch Moscherosch in den schlimmen Kriegsjahren selbst ein Handwerk. Er schreibt: „Ich ernehre, nechst Gott, mich und euch alle heutigstags nicht auf meinem ansehnlichen ellenden Dienst (dann darauff erringe ich bey diesen Zeiten nichts als Abmärgelung des Leibs, Gefahr des Lebens und erarmung an allen Lebensmitteln), sondern auf dem allerredlichsten Handwerk, dem Ackerbau, nach weise der Alten."

Vor allem will Moscherosch seine Söhne lieber als Handwerker mit Ehren, denn als große Herren mit Schanden sehen. Aus seiner eigenen Erfahrung kann er hinzufügen: „Ich wolte wohl ein großer Herr sein, wan ich Gott nicht fördhtete. Es sind mir zu vil mahlen solche Dienste, solche vor der Welt ansehnliche hoch erwünschte Dienste angeboten worden, die der Vornembste schwerlich würde ausgeschlagen haben. Indem ich aber, durch Zusprechung des guten Engels, betrachte, was ich geschehen lassen, gutheissen, thun und helffen solle: so hab ich bißhero mit Gott überwunden, das Gesicht abgekehret, und bin lieber nichts worden. Behüte Gott! ein gemachter Herr sein

und doch im Hertzen und vor Gott ein Verräther werden des Vatterlands und wider Gewissen dienen! ... Ich höre aber, viele verwundern sich dessen und meynen, es müste, dem teutschen Sprichwort nach, sonst irgend ein Häckel haben. Gewiß ist es, wenig wirden dergleichen thun, ich aber thue es. Ich siehe euch, meine Kinder, und ewre Wohlfahrt und mein Gewissen an, ich betrachte und hab in frischem andencken die vielfaltige Noth und Trübsal, so ich bißhero außgestanden: also daß ich lieber will nur ein stuck Brod mit Frieden und mit gutem Gewissen essen, dahin doch sonst wenig zielen. Dieses Häcklein hat es; sonsten, Gott sei ewig Lob, kein Häckel."

Solche Betrachtungen führen den Verfasser noch einmal zurück zu Ermahnungen an die Söhne, die studieren und in ein Amt treten wollen. Mit ihrem Amt sollen sie es ernst nehmen, „Pochet auff ewer Ampt, wan ihr wisset, daß ihr es durch Gott habt und mit Ehren. Schewet euch nicht Unrecht zu leiden umb der Gerechtigkeit willen. Ist schon bey den Mänschen nicht alle mahl danck zu verdienen: Gott hat viel Mittel und Wege, euch anderwärts zu helffen. Es ist also: Grosse Herren haben diejenige, so jhnen in allem beypflichten, allzeit lieber um sich als Leute, die Gewissen haben. Aber recht sagt der:

Fuchsschwäntzer han die Herren lieb,
Doch stehlens mehr als andre Dieb.

In der Ausgabe von 1653 fügt Moscherosch auch noch viele Ratschläge für die Studentenjahre bei. Um ihres kulturgeschichtlichen Interesses willen seien sie hier zum teil mitgeteilt. „Doktor Luther sagt: Junge Knaben, die fleißig studiren, sind unsers Herrn Gottes Höltzlein, darauß er einen Herren schnitzen kan. Was wir aber jetzt für Höltzlein haben und was es für Herren geben werde, das lehret uns der meisten heutigen Studenten jhr Studiren. Welchen trefflichen Mann, welchen Professorem besprechen heutiges tags die Studiosi? Keinen. Geschieht es, so thuts unter zehen nicht einer. Sondern die von den betrübten sorgsamen Eltern saur erschwitzte Pfennige, die werden theils an kriegerische, theils unnütze Exercitia, theils ungebührliche sachen verwendet und verschwendet. Die Reitschule ist für sich gut und nötig, dem, der es anderer gestalt nicht

lernen kan und es doch Stands halben soll können und wissen; der Dantz- und Fechtmeister haben jhre Außreden einzuwenden. Aber die zur Üppigkeit dienende Hanthierungen, die Näherin, die Wäscherin, der Schwätzbuhle, das unmäßige Spatziren-reiten, Courtisiren, Braviren, Toll aufziehen, unerschwinglicher Kosten des weissen und andern Gezeugs nimt so viel Geld hinweg, daß bei manchem Studenten weniger Bücher zu finden als Stiffel: und also all des armen Vatters Vermögen mit schanden muß durchgejaget werden. Dergestalt, wann der Herr Sohn endlich nach Hause kommen, weil er nun nichts gelernt, nichts erfahren, damit er Gott und den Menschen dienen könte oder sich bey ehrlichen Leuten dörffte sehen lassen; er zuvor Mittler suchen und ansprechen muß, die jhn bey dem billich erzörnten Vatter wider außsöhnen: Und wann es wohl gerahtet, endlich ein armes altes Mütterlein freyen, bey deren geringen Nahrung er sich, als im Käfig, mit Wasser und Brot außbringen möge, und durch jhre Fürbitt irgend ein Klöckner- oder Schuldienst erlangen.

Da hingegen dem, der so mit Gott und demütigem Gebett den Professoribus Gehorsam geleistet, fleissig und ohne gepflogene Üppigkeiten in Kleidung und Schwälgerey was ehrlichs studiret, und denn wieder nach Hause begehret, die erfreute Eltern und Freunde nicht allein entgegen kommen und jhne mit freudigem Gratuliren, Mahlzeitten und andern Ehrenbezeugungen bewillkommen, sondern auch je ein wohlbegüterter Ehrbahrer Mann vor dem andern den Vorzug suchet, welcher jhm seine Tochter und mit derselben einen ehrlichen Dienst verschaffen möchte. Da nehmt nun Exempel, liebe Söhne!"

Die nächsten beiden Kapitel wenden sich wieder vorzugsweise an die zukünftigen Studenten und warnen vor Faulheit und Trunksucht. Kulturhistorisch interessante Schilderungen, wie man sie hier vermuten sollte, finden sich in diesen Kapiteln nicht. Nur wo Moscherosch mahnt, alles mit Ernst und Eifer zu thun, fügt er hinzu: „Ich hab euch auß dieser Ursach nicht griechische und hebräische, sondern ernsthafte deutsche Namen bey der h. Taufe geben lassen, auf daß, wan jhr eure Namen höret, jhr euch selbst auffmuntert und eure Sachen euch einen Ernst sein lasset, davon ich anderwerts in „Der alten

Teutschen Namenbuch" sagen werde." Die hier angekündigte Schrift scheint Moscherosch nicht ausgeführt zu haben; der deutschen Litteraturgeschichte ist davon bis jetzt nichts bekannt.

Das letzte an die Söhne allein sich wendende Kapitel faßt alle Ermahnungen noch einmal in vier kurze Sätze zusammen: „1. Gedultig sein und Gott in allen Nöthen vertrawen. 2. Auffrichtig und redlich sein in allen Handlungen. 3. Sittsam und freundlich gegen jedermann. 4. Und deß HoffIebens sich müssigen."

(Schluß folgt.)

III.

Die Lokalschulaufsicht.

Von H. Drewke-Elberfeld.

(Fortsetzung.)

> „Daß sich ein Haupt beugt, kann das rohe Schwert erzwingen; ein Herz zu beugen, mag dem Herzen nur gelingen." (Sutermeister.)

Friedrich II. hatte einst für sein westliches Besitztum angeordnet, daß jeder Schulmeister Gehülfen halten sollte. Während diese Einrichtung sonst überall beseitigt wurde, blieb sie am Niederrhein bis zum Jahre 1874. Der Geist dieses Systems ist aber noch nicht ganz verbannt. Als man vor stark 21 Jahren das Hamburger Volksschulwesen errichtete, wollte man den dortigen Hauptlehrern sogar das Recht einräumen, die Lehrer selbst zu erwählen und absetzen zu können.

Das mit allen Befugnissen ausgerüstete Schulleiteramt entzieht dem Gros der Lehrerschaft die notwendige Berührung mit dem Volke. Kahle verlangt ein inniges Zusammenwirken zwischen Eltern und Lehrern, um die Eltern hinsichtlich der Erziehung zu bestimmen und sie für die Unterstützung der Schulerziehung zu gewinnen. Und Herbart wünscht: „Die Erzieher könnten in einem ähnlichen Verhältnisse zu den Familien stehen, wie die Hausärzte. Wie der Arzt Rezepte verschreibt,

so würde der Erzieher Beschäftigungen und Studien anordnen; wie der Arzt das Ausgehen verbietet oder verlangt, wie er Reisen in ein andres Klima vorschreibt, so würde der Erzieher den Umgang mit den Gespielen bestimmen &c." Nach den einschlägigen Bestimmungen ist dieses Sache des technischen Leiters. Somit wird dem Lehrer eins der wichtigsten Erziehungsmittel, die Einwirkung auf das elterliche Haus, genommen.

Eine zuweit gehende Bewachung des Lehrenden vernichtet ferner die Autorität desselben nicht bloß in der Schulgemeinde, sondern auch in der Klasse.

Aus dem bisher Gesagten war schon zu ersehen, daß sich ein Dritter zwischen Lehrer und Eltern und zwischen Lehrer und Schüler nicht drängen darf. Wir werden später hören, was unsere Pädagogen dazu sagen. Unsere Schulkinder erwägen und beurteilen nicht lange. Selbst die unbedenklichsten Befugnisse des Leiters sind den Kindern viel wichtigere Dinge als uns. Kein Wunder, wenn sie und ihre Eltern den Mann, dem diese obliegen, für das Pünktchen auf dem „i" des Schulorganismus ansehen. Der Leiter soll hospitieren und meistern, nicht bloß bei jungen, sondern bei allen Lehrern. Durch solches Hospitieren lernt er die gerade in seiner Gegenwart angewandte Methode kennen. Es kommt dabei aber nur die pedantische Methodenreiterei in Betracht. Für den pädagogischen Kontrolleur ist aber nicht allein das „wie es ein Lehrer mit seinen Kindern macht," von Wichtigkeit, sondern mehr das, „was ein Lehrer mit seinen Kindern macht, was er mit ihnen erreicht." Dieses zu untersuchen ist Sache des staatlichen Schulinspektors. Am schärfsten wird ein solches Hospitieren von Dr. Fritsche-Möckern verurteilt. Wenn ein 14jähriger Junge drei Jahre lang ein Handwerk erlernt, wird er Geselle. Läßt er sich nach einigen Jahren als Meister nieder, so hat ihm niemand ins Handwerk zu reden, und auch vor Gericht wird er nur von Sachverständigen beurteilt. Die Akademie entläßt reife Philosophen, Theologen u. s. w. So muß auch das Lehrerseminar mündige, nicht unfertige, aber noch weniger unreife Zöglinge entlassen, nicht Leute ins Amt schicken, die bis zum Lebensabende gemeistert und moralisiert werden sollen. So muß auch dem Lehrer, sei

es mit der definitiven Anstellung oder sei es vielleicht, was auch Direktor Görth meint, mit dem 10. Dienstjahre, die Meisterschaft im Berufe anerkannt werden. Ist das Seminar zu schlecht, nun, so verbessere man es. Nach den einschlägigen Bestimmungen muß meistens die individuelle Eigentümlichkeit des Hauptlehrers der Anstalt den Charakter geben. Dem System, weniger den Personen, ist es zuzuschreiben, daß der Klassenlehrer nichts zu sagen, nichts zu verhindern hat. Alles verfügt der Hauptlehrer; alle Rechte und Ehren, die den andern Lehrern gebührten, sind ihm übertragen. Er unterschreibt die Zeugnisse; er bleibt immer in Klasse I. Die Klassenlehrer gehen dahin und wandern von einer Klasse zur andern. Der Hauptlehrer kann sie mit jedem Jahr erhöhen oder erniedrigen. Wer nicht pariert, wird nach einer andern Schule versetzt. Alles, was nach Diplom der befugten Behörde den Namen „Lehrer" trägt, muß ohne Vormund ins Leben treten können. Wie kann jemand erziehen, der noch der Erziehung bedarf? Bekommt man deshalb eine verantwortliche Stelle, um sie nicht ausfüllen zu können?

Sobald das Leiteramt die Autorität des Lehrers schädigt, erscheint es auch als ein Hindernis für den Unterricht und die Disziplin. Viele Klassenbesuche stören im Unterricht. Bei der jetzigen Einrichtung entsteht wohl äußerliche Einheit im System, aber Zersplitterung im Kreise. Das merken auch die Eltern, die aus einem Bezirk in den andern ziehen.

Das Dirigentenamt dieser Art ist auch schuld an dem Mangel eines kollegialischen Zusammenlebens zwischen den Amtsgenossen. Sobald das gegenseitige Vertrauen fehlt, sobald man nicht den Freund und Berater, sondern den Vormund vor sich hat, wendet sich auch der jüngere Lehrer lieber mit Bitte um Rat an einen Klassenlehrer und nicht an den Vorgesetzten, da Auskünfte leicht einen amtlichen Charakter annehmen. Und löst sich die Harmonie in Disharmonie auf, so verläßt der Segen, der alle Arbeit krönen sollte, das ungastliche Schulhaus. Aus unserer Erfahrung wissen wir, daß die Unterstellung, die die Pietät vor dem Alter und der Erfahrung von selbst erfordert, von dem jungen Lehrer beachtet wird, aber keine gezwungene

Unterordnung. Zwischen dem Hauptlehrer und dem untergebenen gewöhnlichen Lehrer steckte der Riese des amtlichen Respektes immer seine kalte Hand, und von einer wirklichen Kollegialität, die der Schule zu ihrem Nachteile verloren geht, kann da kaum die Rede sein. Man vergesse auch nicht, daß der Lokalschulinspektor als Mitarbeiter an der Schule zu leicht Partei wird.

Das scharf ausgeprägte Hauptlehreramt hat sittliche Bedenken gegen sich. Weil die Hauptlehrer es nicht vermögen, heute mit Leuten vertraulich und herzlich zu reden, mit denen sie morgen in feierlichem Aktenstil verkehren müssen, so ziehen sie sich meistens vom geselligen Leben zurück. Mißtrauen und Neid lauern dabei hinter verstellter Freundlichkeit auf beiden Seiten. Verleumdungen und Zwischenträgereien bleiben auf beiden Seiten selten aus. Und von der andern Seite ein Liebäugeln, ein unheilvolles Strebertum! Das Ende alles Schulmeisterstrebens ist, sobald als möglich Dirigent zu werden. In der Erreichung dieses Zieles erblickt man die Krone des Schulmeisterseins, da der Klassenlehrer als „Unterlehrer" auch im Volksmunde nicht viel zu bedeuten hat. Es darf hier nicht verschwiegen werden, daß die Mittel, die man zur Erreichung dieses Zieles wählt, den Stand nicht immer ehren, und daß durch das Protektionswesen auch Nullen zur Schulleitung gelangen. Wird nun jeder Leiter, auch am kleinsten System, zum Lokalschulinspektor ernannt, so können unter schlechten Umständen die wichtigsten Lebensinteressen des ganzen Standes in Frage gestellt werden. Schon jetzt ertönt der Ruf: „Die Lehrer sind nicht reif für die Fachaufsicht!" (Letzte Hauptversammlung des evangelischen Lehrerbundes in Westfalen 1894.) Scheint dieser Tadel auch nur einen Hauptlehrer einer westdeutschen Großstadt zu treffen, der in einer amtlichen Konferenz und in Gegenwart eines Schülers seinen Amtsgenossen gegenüber sich zu folgenden Kraftausdrücken verstieg: „Ich will Euch zeigen, wer Euer Hauptlehrer ist. Hier ist das reine Luderloch! Hier ist ein liederliches Bubenregiment. Keiner will hier etwas thun! Ehrlose Buben! Faule Burschen!" — so kann hier nicht verschwiegen werden, daß nicht bloß das Rheinland und Hamburg, wo das Hauptlehreramt sich am längsten unverfälscht erhalten konnte, ähnliche Früchte gereift haben, sondern daß

auch aus andern Orten, selbst aus Berlin und Posen, und nicht bloß in liberalen, sondern auch in konservativen Zeitungen ernstliche Klagen erhoben worden sind. (Vergl. Pädagog. Zeitg. Nr. 35 1894, Nr. 28, 30, 34 1893; Lehrerzeitg. in Bielefeld Nr. 20 von 1894. Schulheizungsprozeß — Born, Elberfeld, Preuß. Lehrerzeitg. Nr. 295 1888, Reichsbote Nr. 25. 1893.)

Der Reichsbote beantwortet in einem längeren Artikel die Frage: „Ist es wirklich so bedenklich, daß die Regierungen den Hauptschullehrern die Lokalschulinspektion überträgt?“ mit einem entschiedenen „Ja“ und versucht den Beweis zu führen, daß diese allgemeine Durchführung ein bedenkliches Ende nehmen müßte. Den Rektoren einer altpreußischen Großstadt wird dort Dünkel, Überhebung, Herrschsucht, grobe Anmaßung, Verfolgungssucht, Selbstsucht, Streberei, Halbheit und Unreellität im Amte vorgeworfen und zwar von einem Berliner Lehrer. Eine der ersten Lehrerzeitungen verglich seinerzeit das Haupt- und Klassenlehrersystem einer norddeutschen Stadt mit dem Monitorensystem von Bell u. a., wo der Leiter nur mit Unerwachsenen und Helfern arbeitet. Aus diesem Grunde hat es auch ein Lehrer dieser Stadt vermocht, seinen Hauptlehrer zu fragen, ob er sich während des Unterrichts „setzen“ dürfe, da seine „Stiefel“ ihn drückten.“

Dr. Gräfe erklärt: „Kaum ist jemand leichter geneigt, sich zu erheben und auf seine Standesgenossen und Amtsbrüder mit geringschätzigem Blicke herabzusehen, als der Volksschullehrer, wenn er . . . durch amtliche Stellung ein wenig sich über seine Amtsgenossen erhoben hat.“ Wird nun außerdem von verschiedener anderer Seite über sogenannte „Emporkömmlinge“ unseres Standes geklagt, so können wir diesen Vorwurf als unbegründet ohne weiteres nicht ignorieren. Mancher Rektor wird ja zu jung in den Sattel gehoben und kann nicht reiten. Mancher aber lernt das Reiten nie. Und wie sollen wir die Frage beantworten: „Ist denn der Hauptlehrer selbst immer gut erzogen, um erziehen zu können? Hat man, als man ihn auf sein Wissen prüfte, auch geforscht, woher er kommt, welcher Art seine Erziehung wohl in seiner Kindheit gewesen sein mag?“ Trotz gegenteiliger Behauptung wird wohl schlecht zu leugnen sein, daß ein großer Prozentsatz der Volksschullehrer sich aus

niederen Ständen rekrutiert, und daß häusliche Gewohnheiten und angeerbte Untugenden zu leicht Begleiter fürs Leben bleiben.[1] Auch nach dieser Seite hin muß eine Änderung eintreten.

Von anderer Seite wird nun das Hauptlehreramt unter Berufung auf die höhere Schule und im Interesse der Familie gewünscht. Die höhere Schule ist aber für die Volksschule nicht maßgebend, denn ein Comenius, Francke, Pestalozzi, Diesterweg und kaum Herbart haben für die höhere Schule wenig oder gar nicht gelebt. Sie kann von der Volksschule noch lernen. (Militarismus und Schule, Pädag. I 1893 und „Schulaufs." von Sallwürk.) Sodann befinden sich an der höheren Schule 20 bis 30 Lehrer, an den gewöhnlichen Volksschulen nur 2 bis 7. Der Direktor als nächster Vorgesetzter nimmt da die Stelle als Kreisschulinspektor ein. In der Volksschule herrscht Klassen-, auf der höheren Schule Fachunterricht. Zudem hätten die Lehrer an höheren Schulen im Vergleich zu den Volksschulen nicht eine Aufsicht, die eng genug ist. Die Professoren müßten demnach zu technischen Dirigenten für ihre Kollegen ernannt und die Parallelklassen stets beseitigt werden. Das Gymnasium steht direkt unter dem Provinzialschulkollegium. Die Volksschule aber hat: Rektor, Lokalschulinspektor, Kreisschulinspektor, Regierung, Schulvorstand und Landrat.

Haben wir gesehen, daß das Amt eines mit allen möglichen Befugnissen ausgerüsteten Schulleiters am kleinen System naturwidrig ist, daß es den anderen Lehrern die nötige Fühlung mit dem Volke entzieht, ihre Autorität schädigt, das Strebertum fördert, sich als ein Hindernis für den Unterricht und die Erziehung erweist, ein kollegialisches Zusammenleben erschwert, sogar sittliche Bedenken gegen sich hat, und daß in der durch Übertragung der Lokalschulinspektion an die Schulleiter angestrebten Einschränkung der Gemeindebefugnisse auf dem Schulgebiete eine Gefahr für die freie Entwickelung des Schulwesens und die unabhängige Stellung der Lehrerschaft entsteht, — so fordern wir, daß jegliche Schulaufsicht sich nach den Gesetzen des organischen Lebens zu richten hat. Diese Konsequenz führt

[1] Die Abstammung gleicht einer ehernen Kette, die niemand von sich abzustreifen vermag. Und nur unter großen Anstrengungen kann man diesen Bannkreis verlassen.

aber zur Aufhebung jeglicher Lokalschulaufsicht, in welcher Gestalt sie auch erscheine.

Gewisse Funktionen, die unerläßlich sind, um an größeren Systemen Einheitlichkeit zu erzielen, bestimmte Vorrechte rücksichtlich der äußeren Leitung, weniger aber des inneren Schulbetriebes, das sind Sachen, die dem heutigen Hauptlehrer und Rektor eingeräumt werden, hauptsächlich an mehrklassigen Schulen mit Parallelklassen. Ein solcher Leiter, wir möchten ihn Schulvorsteher oder Rektor nennen, ist den Lehrern weit mehr wert, wenn sie in ihm den Kollegen, den Gleichgestellten mit einzelnen Vorrechten, den Berater, Helfer und Freund nehmen, von dem die Jüngeren ev. Rat und Hülfe holen können. Hält man es für gut, allen Klassen Parallelklassen zu geben, welche Einrichtung in verschiedenen Provinzen zu finden ist, so entstehen Volksschulen mit 20 bis 40 Klassen. Daß der Rektor einer solchen Anstalt nach den von dem Lehrerkollegium beschlossenen und von der vorgesetzten Behörde genehmigten Bestimmungen auch für gewisse Seiten des innern Betriebes mit verantwortlich gemacht werden kann, soll hier nicht ausgeschlossen werden. Dann muß derselbe aber auch sein der doctor oder doctior resp. doctissimus inter docentis, d. i. der Schulmeister unter den Schullehrern.

III.

Wer ist der Träger der Schulaufsicht?

„Ich", ruft der Staat; „ich", die Kirche, „ich", die Familie. — Es kann doch keinem Zweifel unterliegen, daß derjenige, welcher mit eigenen Mitteln und zu eigenem Zwecke ein Unternehmen ins Leben ruft, auch darüber wachen muß, wie es besorgt wird. Fragt man nach dem natürlichen Träger des Aufsichtrechts, so müssen wir im Sallwürckschen Sinne betonen, daß die Erziehung das Recht der Natur so planmäßig und absichtlich bricht, daß man lange gemeint hat, ihre eigentliche Aufgabe sei, die Natur in dem heranwachsenden Menschen niederzukämpfen. Hinsichtlich der Erziehung ist es unmöglich, zwischen Natur und Kultur eine Grenze zu ziehen. — Die erste Trägerin der Erziehung ist die Mutter, in der höheren Form der Gesellung der Vater. Der Stamm vergrößert sich

zur Großfamilie, und die religiösen Begriffe erhalten in der Großfamilie ihre Ausbildung. Der Patriarch wird Priester und Lehrer. Daraus entsteht das Gemeindewesen, und die Erhaltung der Gesellschaft und Erziehung liegt in Händen der herrschenden Klasse. Um die Herrschaft zu befestigen, sind die Stammgötter zugleich die Stammeltern, die Geschlechter. Durch Dichter entsteht die Göttersage. Jetzt bildet sich allmählig der Staat und wird Träger der Erziehungspflicht. Die Priester werden zur Erziehung nicht gebraucht. Sie sind nur die Hüter der öffentlichen Heiligtümer. Ein Kulturleben entsteht. Der Staat wird eine Kulturmacht. Noch höher aber steht die Nation. Wohl ist bei diesem Überblicke die Kirche übergangen, keineswegs aber die Religion. Gehört sie doch zu jenen Seiten der Kultur, welche der Staat besitzen muß. Nur da, wo der Staat seinen Kulturaufgaben nicht nachkommen konnte, traten, um den Schaden zu heben, neue Bekenntnisse, Kirchen auf. Nach Oberschulrat von Sallwürck ist ihr Dasein, wie auch obige Ausführungen schließen lassen, ein scharfer Widerspruch gegen die Kulturanschauung und somit gegen den Staat. Aus diesem Grunde schließt von Sallwürck die Kirche in der Erziehungsfrage aus.

In dem Kampfe um den Besitz der Schule stehen zwei mächtige, verschieden gerüstete Streiter sich gegenüber, Staat und Kirche In dem endlosen Streite zwischen beiden will Dörpfelds „Schulgemeinde" Frieden stiften. Seit dem Jahre 1863 bis zu seinem Tode trat Dörpfeld in vier Schriften für die Anerkennung des Familienrechtes in der Erziehung und infolgedessen für Gründung und Organisation von Schulgemeinden ein. Hauptlehrer Dörpfeld sieht das abstrakte Recht der Erziehung allein bei der Familie und führt zur Begründung seiner Ansicht viel weniger an, als man erwarten sollte. Fast scheint er sie für selbstverständlich zu halten. Er behauptet, Staat, Kirche und Gemeinde hätten nur ein einseitiges Interesse an der Erziehung, während der Familie das Kind als Ganzes gelte. Dem Staate spricht er jedes Interesse an der Erziehung ab, vielmehr findet er dieses bei der Kirche, weshalb auch die Schulgemeinde „konfessionell" sein muß. Nach Dörpfeld ist der Staat keine sittliche Macht, sondern eine Polizeiorgani-

ation, ein Wächter, der das Leben und Eigentum Anderer hütet, sich aber nicht erlauben darf, in deren Angelegenheiten zu mischen; er ist die Herrschaft des staatlich-kirchlichen Bureaukratismus, dem man die Jugend nicht anvertrauen darf. Nach Dörpfeld soll auch die Gemeinde nur ein Recht haben, nämlich — zu zahlen. Nach unseren früheren Ausführungen ist der Staat (d. h. nur im Gegensatze zur Kirche) der Träger der Erziehungspflicht, nach Dörpfeld die Familie. Seine Schulgemeinde erscheint uns unannehmbar, nach Sallwürck geradezu „kulturwidrig", indem die Kulturpflicht dadurch indirekt an die Kirche verkauft wird. Endlich ist der Lehrer in Dörpfelds Schulgemeinde nicht an den richtigen Platz gesetzt, an welchem er in einem pädagogisch geordneten Bildungswesen stehen muß. Wir stimmen v. Sallwürck bei und behaupten, ein Dörpfeldisches Schulwesen muß den Schullehrer zum Küster herabwürdigen und damit die Einwirkung einer gesunden und freien Pädagogik immer unmöglich machen.

Gehört dem Staat die Aufsicht, so darf er allerdings nicht nach einseitigen Grundsätzen verfahren. In pädagogischen Fragen sind Regierungs- und Magistratsbefehle oder gar kirchliche Wünsche nicht maßgebend. Die Pädagogik muß Oberherrin sein, eine pädagogische Oberinstanz; etwa ein „Pädagogisches Staatsseminar im Sinne v. Sallwürks" muß das letzte Wort haben. Männer wie Rein, von Sallwürk, Willmann u. s w. mögen als Sachverständige gelten. Pädagogische Lernstätten für Schulaufseher, Seminardirektoren 2c. bestehen schon heute in Jena unter Rein, in Prag unter Professor Willmann, in Wien unter Vogt, in Budapest unter Karmann. So ist's auch in Frankreich. Halten wir den Träger der Schulaufsicht für eine sittliche Gemeinschaft, für eine Kulturmacht, so hat derselbe auch die Pflicht, in weit höherm Maße für die Ausbildung der Lehrenden und Beaufsichtigenden Sorge zu tragen, als es bisher geschehen. Schulaufsicht und Lehrerbildung sind unzertrennlich von einander. Die von uns früher gerügten Mängel hinsichtlich dieser Frage werden indessen von selbst fallen, wenn wir einmal eine pädagogische Seele in unserm ganzen Bildungswesen haben, ein Staatsseminar für Pädagogik als Oberseminar,

als die eigentliche Quelle aus der das Volksschullehrerseminar schöpft. Dies ist auch die Stätte, welches der pädagogischen Ausbildung der künftigen Lehrer der höhern Schulen und der pädagogischen und allgemeinen Weiterbildung der Volksschullehrer zu dienen hätte. (Schluß folgt.)

IV.

Wilhelm Tell, — eine Sage.

Von

Professor Dr. J. Nover.

Es giebt in den Büchern der Weltgeschichte, die uns in der Regel von nichts zu melden wissen, als von Genealogieen und Eroberungskriegen, anmutende Episoden, die wir mit den Oasen in der Wüste vergleichen möchten. Wir meinen damit jene Erzählungen und Charakterzüge, die uns den Helden menschlich näher treten lassen und ihn dabei doch mit jenem duftigen Hauche der Poesie umkleiden, so daß er sich wie eine Lichtgestalt weit über die Nebelwelt des Alltaglebens erhebt. Hierzu rechnen wir begeistert die sympathische Erscheinung des Freiheitshelden der Schweiz, Wilhelm Tell, zumal ihn noch unser populärster Dichter Schiller so unsagbar verklärt und für alle Zeiten unsterblich gemacht hat. Doch da kommt die unbarmherzige, grausame Kritik und mordet uns alle unsere Lieblingsgestalten, indem sie uns hämisch beweist, daß sie nicht in Wirklichkeit existieren, daß es reine Phantasiegebilde sind. So ergeht es uns auch mit der schönen Geschichte von Wilhelm Tell, dem Erretter und Befreier der Schweiz: zu unserem Bedauern müssen wir erfahren, daß er ins Bereich der Sage gehört. Wenn wir uns nun auch im Folgenden dieser Wahrheit gefangen geben, so soll uns zum Schlusse hinwiederum die Richtigkeit des Satzes trösten, daß es dem Wert und Gehalt eines Dichterwerkes durchaus keinen Abtrag thut, wenn die zugrundeliegende Geschichte und ihr Hauptheld nicht wahr und wirklich sind. Ja, im Gegenteil, es soll aus unserer Skizze die versöhnende Wahrheit erwachsen, daß der Genuß ästhetischer

Erbauung reichlicher aus den Gebilden menschlicher Phantasie zuströmt wie aus der Wirklichkeit.

Wer kennt nicht die landläufige Überlieferung von der Bedrückung und Befreiung der Schweiz unter Kaiser Albrecht I, dem finsteren Sohne des leutseligen Rudolfs von Habsburg? Wer hätte beim Lesen oder Hören von den Willküraften und Grausamkeiten der von dem Kaiser in die ehedem freie Schweiz gesandten Vögte nicht den Unmut der biederen Landbewohner mitgefühlt, wer hätte nicht im Geiste auf dem Rütli mitgetagt und mitgeschworen:

„Wir wollen sein ein einzig Volk von Brüdern,
In keiner Not uns trennen und Gefahr . . . .
Wir wollen frei sein, wie die Väter waren;
Eher den Tod als in der Knechtschaft leben!“ . . .

Und wem hätte das Herz nicht vor innerer Erregung bei der teuflischen Qual gebebt, die der höhnische Tyrann sich ausgesucht, sein Opfer zu peinigen? Und diese innere Wut, sie steigert sich noch mehr bei dem hinterlistigen Wortbruch Geßlers, als er Tells ermunterten Freimut mit ewiger Gefangenschaft strafen will. Und wie jubeln wir bei des Helden Rettung, und wie atmet unser Herz erleichtet auf, als der Teufel in Menschengestalt tot am Boden liegt! Und doch sollen wir uns nach all dieser inneren Erregung schließlich gewissermaßen den beschämenden Vorwurf machen: „Wozu die Teilnahme und die Aufregung? Es ist ja doch nicht wahr!“ — Nun, dieser Täuschung brauchen wir uns wahrlich nicht zu schämen, noch der lebhaften Anteilnahme, bloß darum, weil all die Vorgänge bei Geßlers Hut, der erzwungene Apfelschuß, die Gefangennahme Tells, sein verwegener Sprung auf die Tellsplatte und die schließliche Ermordung Geßlers nicht historisch sind. Ja, aber wer beweist denn die Erdichtung all dieser Thatsachen? Sie werden uns doch in Chroniken Schweizer Geschichtsschreiber, wie Tschudi, Etterlin und Melchior Ruß, überliefert. Ganz recht. Allein das Auftauchen der ganzen Tellsgeschichte in Schweizer Chroniken findet verhältnismäßig erst so spät statt, daß wir uns füglich wundern müssen, warum gleichzeitige Geschichtsschreiber dieser doch gewiß auffallend genug klingenden Erzählung mit keiner Silbe Erwähnung thun. Bekanntlich wird

die landläufige Geschichte der Befreiung der Schweiz unter Kaiser Albrecht I in die Jahre 1307 und 1308 verlegt; aber erst 1470, also 1½ Jahrhunderte später findet sich die erste Nachricht davon in einer Schweizer Chronik im Archiv zu Obwalden, die wegen ihres Einbandes das „weiße Buch" heißt. Hierin lesen wir zuerst von zwei kaiserlichen Vögten, Geßler in Uri und Schwyz und Landenberg in Unterwalden, die sich gegen die Landleute allerlei Bedrückungen erlaubten. Hier wird uns u. a. auch von der Blendung eines alten Bauern „im Melchi" erzählt, weil sein Sohn einem Knechte des Landenbergers, der ihm sein schönes Ochsengespann wegnehmen wollte, einen Finger entzweischlug; ferner Geßlers Mismut über das schöne Haus Stauffachers in Schwyz, die Verbrüderung Stauffachers mit einem Fürsten in Uri und dem Flüchtling aus Melchi. Dann folgen die nächtlichen Zusammenkünfte am Rütli, die Aufsteckung des Geßlerhutes und die Weigerung des „Tall", sich vor dem Hute zu neigen; — der Befehl Geßlers an den Tall, seinem Sohne einen Apfel von dem Haupte zu schießen, — das Einstecken eines zweiten Pfeils und hierauf die freimütige Erklärung, daß dieser zweite Pfeil für Geßler bestimmt gewesen, wenn Tall sein Kind getroffen. Darnach wird der Tall gebunden abgeführt, ein Sturm erhebt sich auf dem See, es folgt der Sprung auf die „Tellenplatte" die Ermordung Geßlers in der hohlen Gasse bei Küßnacht und die Brechung der Zwingburgen. Der Verfasser dieser Chronik legt bezüglich der bekanntesten historischen Fakta die unglaublichste Unwissenheit an den Tag. Eine Zeitbestimmung fehlt ganz, doch scheint er die Vertreibung der Vögte unmittelbar vor die Schlacht bei Morgarten (1315) zu setzen.

Warum also, — so können wir füglich verwundert fragen, — besitzen wir über so seltsame und außergewöhnliche Ereignisse keine gleichzeitigen Aufzeichnungen? An Chronisten aber des 14. Jahrhunderts überhaupt und speziell in der Schweiz fehlte es durchaus nicht. Zu letzteren gehört z. B. Johann v. Winterthur, der noch als Knabe die Schlacht bei Morgarten erlebte. Auch Konrad Justinger, ein Berner (um 1420), der sonst viel von alten Fehden der drei Waldstätte mit dem Hause Habsburg, sowie von Freveln der herrschaftlichen Amtleute und Vögte

gegen die Landleute berichtet, weiß von einer Ermordung Geßlers durch Tell zu Kaiser Albrechts Zeiten nichts. Ebensowenig weiß der Züricher Felix Hemmerlin (um 1450) etwas hiervon. Also erst das „weiße Buch“ und die ungefähr um dieselbe Zeit verfaßte eidgenössische Chronik von Ruß reden von dem Apfelschusse Tells, von seiner Gefangennahme und Rettung und von der Ermordung des Landvogts, dessen Namen Ruß gar nicht nennt. Vermutlich schöpfte letzterer aus Justinger und mündlicher Überlieferung. Zu letzterer gehören ohne Zweifel drei alte Tellenlieder aus dem 15. und 17. Jahrhundert. In dem ältesten „vom ursprung der eidgenossenschaft“ heißt es u. a.: daß einer seinem liebsten Sohn „ein öpffel“ von seinem Scheitel schießen mußte. Darauf fragte der Landvogt nach Tells Kindern, welches er am meisten liebte und als der Vater antwortet, wie bekannt, will ihn der Tyrann zwingen und fährt ihn auf seine Weigerung nicht eben sehr poetisch an:

„Schweig, es muß sein,
Obschon dich staltest wie ein Schwein!“ —
Es that ihn sehr verdrießen.“

Kein Wunder! Besonders, wenn man so unfein angefahren wird. Kurzum, wir finden in all diesen Überlieferungen so ziemlich dieselben Züge, wie in uralten germanischen Sagen, aus denen ohne Zweifel auch unsere Tellgeschichte geflossen ist; denn gegen das wirkliche Vorkommen derselben sprechen auch innere Gründe. Wollten wir auch wirklich annehmen, daß es einen solchen Teufel in Menschengestalt gegeben habe, der es über sich gewann, ein Vaterherz in so ausgesuchter Weise zu quälen, so wird es andererseits kein Vater fertig bringen, nach dem Haupte seines Kindes zu zielen und wenn er auch ein noch so geübter Schütze wäre. Viel eher ließe sich begreifen, wenn Tell in seiner Qual und Not den Pfeil gegen den Peiniger gerichtet hätte. Schon Börne hat diesen Gedanken (1829) ausgesprochen, wie folgt: „War Geßlers Gebot so ungeheuer, daß es einen Vater ganz aus der Natur werfen konnte, und er nicht mehr bedachte, was er that, so hätte auch Tell, ohne Bedacht, dem Befehle nicht gehorchen, oder den Tyrannen erlegen sollen.“ Auch unser eiserner Altreichskanzler, Fürst Bismarck, äußerte sich, wie Busch von ihm erzählt, am 25. Oktober 1870

ähnlich folgendermaßen: „Natürlicher und nobler wäre es nach meinen Begriffen gewesen, wenn er, statt auf den Jungen abzudrücken, den doch der beste Schütze statt des Apfels treffen konnte, wenn er da lieber gleich den Landvogt erschossen hätte. Das wäre gerechter Zorn über eine grausame Zumutung gewesen. Aus diesem Grunde und weil Tell den Geßler meuchlings hinter einem Busche erschoß, mochte Bismarck unsern Helden schon als Knabe nicht leiden. „Das Verstecken und Auflauern", — so sagt er — „gefällt mir nicht, das paßt sich nicht für Helden, nicht einmal für Franktireure."

In der That stempelt diese Art der Erschießung Geßlers Wilhelm Tell nicht zum eigentlichen Helden; man kann diesen Akt nur als eine Notwehr oder wenigstens als eine notwendige Vorsichtsmaßregel verteidigen in Erwartung dessen, was er von der Rache des Landvogts zu befürchten hatte, falls er seiner wieder habhaft ward. Als Held aber erscheint uns Tell doch in zwei von ihm überlieferten Thaten selbstloser Aufopferung. Zuerst in der Rettung des vor den Häschern des Landvogts flüchtigen Baumgarten über den Vierwaldstättersee, während der Föhn so raste, daß der gewohnte Fährmann die Überfahrt nicht wagen wollte, und in der Rettung eines Knaben vom Ertrinken im Schächenbache, wobei er selbst als Greis das Leben verlor, — eine hochherzige That, die bekanntlich Uhland in einer stimmungsvollen Ballade besungen hat.

Jener beiden Makel aber, die auf dem Charakter des überlieferten Tell haften, daß er es nämlich über sich gewann, auf seines Kindes Haupt zu zielen und daß er Geßler aus dem Hinterhalt erschoß, werden wir nur quitt, wenn wir uns vergegenwärtigen, daß wir es hier nicht mit wirklichen Vorkommnissen, sondern mit mythischen Vorgängen zu thun haben, denen ursprünglich ein natur-symbolischer Sinn zugrunde liegt und die von Sonnengöttern oder Sonnenhelden nachträglich auf menschliche Schützen übertragen wurden. Ohne Zweifel schwebte hier ursprünglich der menschlichen Phantasie die Vorstellung vor, daß der Sonnengott mit seinen Strahlenpfeilen im Hochsommer sein Schoßkind, die Pflanze, scheinbar bedroht, dann aber den Todespfeil auf seinen Gegner, den winterlichen Dämon, losdrückt. Manche Mythologen gehen in der Deutung dieses

Bildes noch weiter, indem sie den Apfel, oder auch nach anderen verwandten Sagen, die Nuß auf dem Haupte des Kindes auf den noch winterlich schlummernden Samenkern des noch nicht geborenen Sommerlebens deuten. Mag nun auch diese ins Einzelne gehende Auslegung manchen als allzu subtil erscheinen, so viel ist gewiß, daß der Wechsel zwischen Tag und Nacht, zwischen Sommer und Winter, der ewige Ringkampf des Lichtes mit der Finsternis die ersten mythologischen Bilder gestaltet hat. Es läßt sich diese ursprüngliche Vorstellung fast bei allen Sagen des indogermanischen Sprachstammes, sowie in den Nachwirkungen noch jetzt erhaltener Volksgebräuche erkennen. Es war der Grundzug in dem nordischgermanischen Mythus von Balders Tod durch den finsteren Höder und der darauffolgenden Götterdämmerung, sowie in Siegfrieds Tod durch den einäugigen Hagen und der Katastrophe der Nibelungen, es läßt sich erkennen in Jasons, Perseus' und Herakles' Kämpfen und in verwandten indischen und persischen Mythen und hat sich schließlich bis auf den heutigen Tag in Volksgebräuchen erhalten, wo mimische Zweikämpfe mit Drachen oder Bären einerseits, die Einholung einer entführten Maibraut und die Vertreibung des personifizierten Winters in Gestalt eines Strohmanns andrerseits eine große Rolle spielen. Mitunter rückt der Frühlingsgott mit Laub geschmückt wie ein Belagerer heran, ja er heißt geradezu „König Grünewald", und man will damit ja auch die Entstehung der bekannten Sage vom „wandelnden Walde" in „Macbeth" in Zusammenhang bringen.

Unsere Schützensage aber, wie sie in der Geschichte von Wilhelm Tell ihre bekannteste Fassung erhalten hat, findet sich besonders im hohen Norden, in Skandinavien in der uralten Sage vom Schützenkönig Eigil, in Toko unter Harald Blauzahn im 10. Jahrhundert, als Wulf in Holstein und William Cloudesly in England und in anderen verwandten Versionen. Die überraschendste Ähnlichkeit hat sie ohne Zweifel mit der dänischen Tokosage, wie sie uns Saxo Grammaticus ums 12. Jahrhundert überliefert.

Darnach lebte im Heere des Dänenkönigs Harald Blauzahn (935—986) ein geübter Schütze, Namens Toko, oder mit seines Vaters Namen verbunden auch Palnatoko genannt, der

sich einst bei einem Gelage brüstete, daß er einen kleinen Apfel, auf einen Stock gesteckt, mit dem ersten Schuß herabholen könne. Der König, der dies hörte, war grausam genug, ihn zu zwingen, einen Apfel bei Strafe seines Lebens von seines Söhnlein Haupt herabzuschießen. Toko steckte noch zwei Pfeile zu sich, ehe er den Meisterschuß vollbrachte. Auf Befragen Haralds, wozu er noch die beiden anderen Pfeile an sich genommen, erwiderte der Schütze freimütig: „Für deine Gewaltthätigkeit, wenn ich mein unschuldiges Kind getroffen!“ Sonderbarerweise ließ der Tyrann diesmal Toko'n ungestraft, aber suchte ein andermal sein Verderben.

König Harald besaß nämlich eine große Fertigkeit, auf Schneeschuhen das Gebirge zu durchfahren. Als sich nun auch hierin Toko einst seiner Geschicklichkeit rühmte, zwang ihn Harald, von einer Meeresklippe aus den lebensgefährlichen Rutsch in die Tiefe zu wagen. Tako steuerte mit seinem Leitstab zwar blitzschnell, — für die Zuschauer ein grausiger Anblick! — aber sicher der Klippe hinab. Unterwegs zerschellten wohl seine Schneeschuhe, er selbst aber kam heil am jenseitigen Gestade an, indem er lange untertauchte, bis ihn ein Schiff aufnahm. Als man später die Trümmer seiner „Schrittpatten“ auffischte, hielt man ihn für tot.

Harald fuhr nun in seinen Grausamkeiten auch gegen andere Unterthanen zu wüten fort, so z. B. spannte er Menschen und Ochsen zusammen ins Joch. Darüber entstand eine Empörung, an deren Spitze Sweno, des Königs eigener Sohn, trat, diesem gesellte sich auch unser Toko zu und erschoß hinter einem Gebüsch den Tyrannen, als er sich allein in dem Walde verlor.

Dies die Sage von Toko, der nach andern ein Finnenhäuptling gewesen sein soll. Von seinem Vater Palne erzählt man sich eine ganz ähnliche Sage. Offenbar ist dieser Palne oder Palnatoke eine Abzweigung des höchsten Sonnengottes Wodan (Odin), der in Schweden als wilder Jäger sog. „Palnejäger“ jagt. Die Ähnlichkeit dieser Toko-Sage mit unserer Tellsgeschichte liegt auf flacher Hand; auch der verwegene Bergrutsch hat etwas Familienähnlichkeit mit dem Sprung auf die Tellsplatte.

Es giebt noch eine andere nordische Sage, in der sich die Geschichte mit dem Apfelschuß findet und die ohne Zweifel noch älteren Datums ist, wie die Tokosage, — sie hängt mit der Sage vom nordischen Dädalus, der die Kunst des Fliegens erfand, zusammen, mit der vom kunstfertigen Schmied Wieland und betrifft dessen Bruder Eigil, der auch ein geübter Schütze war. Demselben mutete gleichfalls ein Tyrann zu, von seines Kindes Haupt einen Apfel wegzuschießen. Ehe Eigil dieses Wagestück vollbrachte, steckte er noch 2 Pfeile zu sich und antwortete seinem Peiniger auf Befragen freimütig, daß diese für ihn bestimmt gewesen wären, wenn er sein Kind getroffen hätte. Doch meldet die Sage weiter nichts davon, daß der Tyrann diesen Freimut bestraft habe.

Wenn wir nun erwägen, daß diese Schützensage, die mit der Geschichte Wilhelm Tells soviel Ähnlichkeit hat, besonders im Norden ausgeprägt ist, so liegt die Vermutung nahe, daß sie mit einer Einwanderung nordischer Völker in die Schweiz zusammenhänge. Und in der Thai scheint in der Schweiz eine solche Tradition lebendig gewesen zu sein. Erzählt doch auch Stauffacher beim Schwur auf dem Rütli in dem Schillerschen Drama von dieser Überlieferung, daß einst infolge einer Hungersnot einige Tausend Schweden aus ihrem Heimatlande ausgewandert seien und sich am Pilatus niedergelassen hätten; die neue Heimat hätten sie Suitia nach der alten Suetia genannt, und daraus sei der Name Schwyz geworden. So erzählt auch der Luzerner Oberschreiber Joh. Fründ († 1468). Soviel Bestechendes nun auch diese Wandersage haben mag, so ist sie doch mit Vorsicht aufzunehmen. Es steht ihr eine andere Ansicht des Züricher Chorherrn Hemmerlin gegenüber, die Schweizer seien Abkömmlinge der alten, unter Karl d. Gr. dahin deportierten Sachsen. Ihren Namen trügen sie von dem Blutschweiße, den sie in fremden Kriegsdiensten geschwitzt hätten. Die Lächerlichkeit dieser Erklärung liegt auf der Hand. Aber abgesehen davon, daß sich weder in der Geschichte der Schweden noch der Sachsen ein greifbarer Anhaltspunkt für eine solche Massenauswanderung in die Schweiz vorfindet, zeigt auch die Sprache der Schweizer keine direkte Verwandtschaft mit diesen beiden Volksstämmen, sondern eher mit dem benachbarten

alemannischen Dialekt. Auch die Eigilsage, wenn sie sich gleichwohl im Norden lokalisiert hat, scheint eine ursprünglich allgemeindeutsche gewesen zu sein, wie das Vorkommen des Namens in Mitteldeutschland schon im 9. Jahrhundert beweist. In Bonn existiert noch der Familienname „Schützeichel", und bekanntlich nennt man am Rhein und an der Mosel alte Gemäuer aus Römerzeiten, wie in Köln und Mainz: „Eigelsteine"; in Trier befindet sich eine Igelsäule, die daher ihren Namen hat. Auch in Rohrbach bei Heidelberg existiert eine ganz ähnliche Schützensage, wie die von Wilhelm Tell; darnach wird ein gewisser Puncher von einem Tyrannen gezwungen, von seines Kindes Haupt einen Denar zu schießen und steckt auch noch zuvor 2 Pfeile zu sich. Ja, es läßt sich sogar behaupten, daß wir es hier mit einer Sage zu thun haben, die ursprünglich Gemeingut des gesamten indogermanischen Sprachstamms war. Wir begegnen ihr u. a. auch bei den Persern in ähnlicher Fassung. Der Gelehrte Benfey teilt sie uns mit, wie folgt:

„Ein König hatte einen Lieblingssklaven; diesem pflegte er einen Apfel auf den Kopf zu legen und darnach mit seinen Pfeilen zu schießen. Jedesmal spaltete er den Apfel, der Sklave aber war währenddes vor Furcht krank."

Schwerlich aber hat der Orient diese Sage, die schon 1175 von einem persischen Dichter behandelt erschien und Züge hohen Alters an sich trägt, vom Occident entlehnt, eher umgekehrt.

Bei all dieser überraschenden Ähnlichkeit drängt sich indes uns die Frage nach dem Ursprung und der Bedeutung des Namens „Wilhelm Tell" auf. Manche Mythologen haben zur Erklärung an den nordischgermanischen Gott Heimdall gedacht, der ja ein geübter Schütze gewesen sein soll und als solcher mit dem griechischen Gott Apollo Ähnlichkeit hat. Doch will uns die Herleitung des Vornamens „Wilhelm" aus der ersten Silbe dieses Namens „Heim" gekünstelt erscheinen; plausibler schon erscheint die Parallele von Tell mit der zweiten Silbe dall. Bedeutsam ist sicherlich, daß auch in der verwandten englischen Sage von William Cloudesly der Vorname mit Wilhelm Tell stimmt. Was aber nun bedeutet Tell, und woher stammt der Name?

Der Name Töllo oder Tell begegnet uns auf Inseln Schwedens und Esthlands, auf Oesel, Dagden u. a., am finnischen und rigaischen Meerbusen von Sagenhelden mehr riesenhaften Charakters. Auch dort, wie in der Schweiz, giebt es nach diesem Tell benannte Örtlichkeiten. Die Scene mit dem Apfelschuß fehlt freilich in dieser Töllus-Sage, doch macht der Held verwegene, unglaubliche Sprünge, wie der Schweizer Tell auf die Felsplatte.

Den Namen Tell selbst hat man verschiedenartig gedeutet. Nach einigen bedeutet es eine Vertiefung oder Mulde wie unser volkstümliches Wort „Dall“, und Tellsplatte wäre eigentlich die Felsplatte an der Seeeinbuchtung oder Thalmulde. Nach anderen ist Tell eine Mauth- oder Zollstelle, und davon leitet man die Tellenburg oder den Tellenturm in der Schweiz her. Die bekannteste Ableitung des Namens Tell ist von einer Verbalwurzel dal (tal) d. h. „unnütz, albern plaudern“. Mit Bezug hierauf heißt es schon in der ältesten Schweizer Chronik, die von Tell redet, im sog. weißen Buche von Obwalden: „denn wäre ich witzig, vnd ich hießi anders vnd mit der Tall.“ Und so schreiben die nächstfolgenden Chronisten Etterlin und Tschudi nach. Auch in dem 1511—1525 verfaßten und von Tells angeblichen Landsleuten auf dem Markte zu Altorf aufgeführten Urner Tellenspiel heißt es:

„Wer' ich vernünftig, witzig und schnell,
So wer' ich nit genannt der Thell!“

Bekanntlich hat Schiller diesen keineswegs schmeichelhaften Geistesmakel abgeschwächt mit den Worten: „Wär' ich besonnen, hieß' ich nicht der Tell.“ Demnach wäre Tell eigentlich ein Spitzname, und in welches Dilemma die Schweizer Tellverteidiger damit geraten, liegt auf der flachen Hand. Um nicht wirklich den Helden zu einem „Dummerjahn“ zu stempeln, nehmen sie einen fingierten Narrenzustand an, oder behaupten, der Name Tell sei doch schon damals der Eigen- und Personenname eines Urner Geschlechts gewesen. Nun hat aber der gründliche Forscher Rochholz nachgewiesen, daß es in Uri kein Mannesgeschlecht Namens Tell gegeben. Anderwärts kommen wohl ähnlich klingende Namen vor, wie ein Dall in Sempach. Der Schweizer Geschichtsforscher Kopp hat aus Attinghäuser Kirchenbüchern

eine Namensfälschung von Tell aus Näll evident nachgewiesen. Ebenso ist in Schatdorf, der ehemaligen Filialkirche Bürglens, aus trullo nachträglich mit blasser Hand de tello gefälscht worden; später wiederholen sich die trullos wie oben die Nells. Ähnliches geschah auch anderwärts. Ein Vorkommen des Namens Tell, wenigstens für den Kanton Uri, erscheint mehr als fraglich. Auffallend bleibt auch der lose Zusammenhang Tells in der gangbaren Befreiungsgeschichte, — es werden ihm gewissermaßen drei geistige Vormünder gesetzt, die drei Telle auf dem Rütli: Walther Fürst, Werner Stauffacher und Arnold Melchthal. Diese sind die drei eigentlichen Freiheitshelden und werden auch von der Volkssage als die „drei Telle“ erklärt und verzaubert in die Berge entrückt. Tell schließt sich ja von ihrer Verbrüderung nach Schiller mit den Worten aus: „Was Ihr auch thut, laßt mich aus Eurem Rat!“ Auch die Ermordung Geßlers entspringt nicht etwa einem patriotischen Gefühl oder einer nationalen Regung, etwa das Land von einem Tyrannen zu befreien, sondern zum Schutze seiner persönlichen Freiheit und derjenigen seiner Familie. Sie war auch gewiß, zumal hinter einem Busche, wie von einem Wegelagerer verübt, an und für sich keine Heldenthat und läßt sich, wie gesagt, nur als eine Art Notwehr oder vorbeugende Schutzmaßregel verteidigen.

Die Schweizer hielten natürlich an ihrer Tellsgeschichte sehr fest, und es dauerte lange, bis die Gebildeteren sie aufgaben. Anfangs wurden aber alle, die daran zweifelten und rüttelten, förmlich verfehmt. Nachweislich hat schon 1607 ein Freiburger Professor Guilliman in einem Privatbriefe die landläufige Tellsgeschichte für eine bloße Fabel erklärt. Als aber 1760 der Berner Pfarrer Freudenberger in einer anonymen Schrift: „Guillaume Tell, fable danoise“, die Existenz Tells leugnete und eine deutsche Übersetzung unter dem Volke verbreiten wollte, da ließ die Regierung in Uri sie durch Henkershand verbrennen und verlangte auch von den übrigen Kantonen den Ausdruck ihres Mißfallens. Auch der bekannte Joh. v. Müller, dem Schiller in seinem Drama den ehrenvollen Titel eines „glaubenswerten Mannes“ giebt, spricht (1785) seine Bedenken und Zweifel bezüglich der Existenz Tells unverhohlen aus.

Und in der Neuzeit hat zuerst Prof. Kopp in einer Reihe von gründlichen Arbeiten die Haltlosigkeit der bisherigen Überlieferungen der Schweizer Geschichte schonungslos dargethan, die Nebel, welche dieselbe einhüllten, zerstreut und der Wahrheit zum Siege verholfen. Zahllos sind dann nun die nachfolgenden Schriften, teils zur Verteidigung und Rettung eines geschichtlichen Tell, meistens aber zur gründlichen Widerlegung der geläufigen Tradition, wie die Werke Hubers, von Rochholz u. v. a.

Was nun die Tellslokalitäten betrifft, so sind sie zum Teil erst später aufgebracht, zum Teil durch ähnlich klingende Ortsbenennungen in der Nachbarschaft, z. B. Tellingen bei Bürglen, entstanden. Die Tellsplatte bedeutet wohl ursprünglich, wie bereits angedeutet, nichts anders als die Platte „an der Dellen“, d. h. an der Einbuchtung des Sees.

Nicht viel besser, wie mit der Existenz Tells, steht es mit der Geßlers, wenigstens als Landvogt dieses Namens um 1307. Der Name „Geßler“ war zwar in der Schweiz sehr verbreitet, aber erst 1375 kommt ein Vogt dieses Namens zu Grüningen und Rapperswyl vor. Um 1307 gab es in den drei Waldstätten überhaupt keine Reichsvögte; denn zu Kaiser Albrechts I. Zeiten waren Uri und Unterwalden keine Reichsländer, und in Schwyz lag die Verwaltung in den Händen eines Landammans. Die Burg Brunegg kam erst Ende des 14. Jahrhunderts an einen Ritter Heinrich II. Geßler. Auch die Burg Küßnacht gehörte damals keinem Geßler. Ein Sohn dieses Heinrich II. heißt Hermann. Kleinlicher Klatsch und geringfügiger Streit der Bauern haben diesen Hermann und seinen Vater Heinrich zu Verrätern am Herzog von Österreich und von Rapperswyl gestempelt. Dabei ward ein Dienstmann Hermann Geßlers, ein Züricher Bürger, vom österreichischen Herzog, mit dem sich Geßler inzwischen wieder verglichen hatte, auf eine Anklage der Veruntreuung hin grausam verstümmelt und geblendet. Da sein Herr, Hermann Geßler, sich seiner nicht annahm, sondern auf des Peinigers Seite stand, so schob man ihm die Mitschuld zu. So kam es, daß später Hermann Geßler als Partisan jenes Vogtes Landenberger erschien, der den alten Melchthal blenden ließ. Durch Tschudi und Joh. v. Müller kam auch Hermann Geßler v. Brunegg als Landestyrann in den Schillerschen Theaterzettel.

Ja, der Name „Geßler" wurde infolgedessen so verhaßt, daß noch bis in die jüngste Zeit die Träger desselben in der Schweiz davon zu leiden hatten. Wurde doch noch vor ein paar Jahren ein Reisender, Namens Geßler, um seines Namens willen aus der Schweiz förmlich hinausgeprügelt.

Die Unabhängigkeit der Waldstätte war nicht die Errungenschaft einer Verschwörung von 33 Männern unter Albrecht I., sondern die Folge langen Ringens gegen Habsburger Oberhoheit, deren Schlußpunkt der Sieg bei Morgarten (1315) über Herzog Leopold v. Österreich bildete. Albrecht hat den Waldstätten nachweislich nichts zuleide gethan. Obwohl er sich zwar seine Rechte nicht schmälern ließ, achtete er doch das Herkommen und ernannte die Landamtmänner aus einheimischen Geschlechtern. So bekleidete in Altorf ein Attinghausen, in Schwyz ein Stauffacher und Yberg dieses Amt. Wohl mochten die Waldstätte unruhig und besorgt sein; denn auch Albrecht war auf neue Erwerbungen bedacht; doch weiß die Geschichte nichts von einer Erhebung zu damaliger Zeit. Daß man gleichwohl eine solche in seine Regierung verlegt hat, mag sich aus dem finstern, abstoßenden Wesen dieses Kaisers erklären, so daß er den ganzen alten Groll gegen Habsburg auf sich nehmen mußte. Immerhin mögen früher Bedrückungen der Amtleute vorgekommen sein, die man auf übermütige Vögte übertrug. So erzählt der Züricher Chorherr Hemmerlin von einem Schloßfräulein, dessen Geist den Burgvogt verfolgt, weil er ihr Gewalt angethan. Und ein Junker Wilhelm Geßler soll seine Gemahlin Anna mehrere Wochen heimlich im Kerker zu Brunegg gefangen gehalten haben. So entstand die Sage vom gefangenen „Schloßfräulein v. Brunegg", woraus Schiller seine „Bertha" schuf, die von Rudenz (aus einem seit dem 14. Jahrhundert beurkundeten Unterwaldner Geschlecht) und von Melchthal bei der Erstürmung und Verbrennung der Burg gerettet wird.

So schwindet also, wenn sich auch (1388) in Uri 114 Personen bereit erklärt haben, durch amtliche Aussage die Existenz Tells zu erhärten, die ganze romantische Geschichte vom Apfelschuß, vom Sprung auf die Tellsplatte und von der Erschießung eines Tyrannen Geßler bei näherer Beleuchtung in nichts oder verwandelt sich in eine sinnige, allgemeinverbreitete

Sage. Daß dieselbe sich grade in der Schweiz am lebendigsten fixiert hat, dazu mögen auch einige anklingende Ortsbenennungen, von denen wir bereits gesprochen, das Ihrige beigetragen haben. Hat doch auch die mißverständliche Auslegung der Namen „Mäuseturm“ (aus Museturm oder Mautsturm) sowie Lorelei (aus Lurlei) am Rhein zur Ausbildung zweier bekannter Sagen vom „Mäuseturm“ und der Zauberin Lorelei geführt. Und in der Schweiz am Vierwaldstättersee selbst haben wir noch etwas Ähnliches am Berge Pilatus, an dessen Namen (der ursprünglich der Ähnlichkeit seiner Nebelbildung halber vom lateinischen pileus d. i. Filzhut pileatus der Filzhutähnliche hieß) auch die Volkssage den Geist des umherirrenden römischen Landpflegers Pontius Pilatus geknüpft hat.

Doch darf uns die Unerbittlichkeit historischer Kritik die Illusion und vor allem das ästhetische Vergnügen an der Schönheit und Wirksamkeit solcher von Dichtern illustrierter Sagen nicht benehmen. Nicht die Wirklichkeit ist es ja, die den Dichtern die fruchtbarsten Stoffe beut, — denn gerade die Märchen, Sagen und Legenden eröffnen der dichterischen Phantasie das weiteste und schönste Feld, und, wie Schiller selbst in seinem Gedichte „An die Freude“ so richtig sagt:

„Alles wiederholt sich nur im Leben,
Ewig jung bleibt nur die Phantasie;
Was sich nie und nirgends hat begeben,
Das allein veraltet nie!“ —

V.

Der Geschichtsunterricht in der Volksschule und seine zeitgemäße Gestaltung.

Nach einem Vortrage, gehalten im Berliner Rektorenverein am 10. November 1894,

von

L. Hohmann.

(Schluß.)

I. Wir halten daran fest, daß die biographische Form, soweit es die Geschichte mit Personen zu thun hat, für unsere Zwecke die allein berechtigte ist, meinen also, daß

trotz des scharfen Verwerfungsurteils diese Form mit Recht — unter Auferlegung einer gewissen Beschränkung — nach wie vor angewandt wird. Auch die Gegner des biographischen Unterrichts können demselben charakter- und gemütbildende Momente nicht absprechen. Selbst Biedermann giebt zu, daß eine liebevoll eingehende Erfassung großer, geschichtlicher Persönlichkeiten für die Geistes- und Charakterbildung der Jugend unstreitig fruchtbar werden kann, wenn sie auf die rechte Weise vermittelt wird. Gegenüber solchen theoretischen Betrachtungen führt der Praktiker mit Recht die Erfahrungen, welche in der Elementarschule gemacht worden sind, ins Feld. Darnach muß zugestanden werden, daß diese Form bei rechter Anwendung und der nötigen Beschränkung allen gerechten Anforderungen genügen kann. Die erhobenen Einwände erscheinen in der Praxis in ganz anderem Lichte als in der Theorie. Wäre eine kindlich gehaltene und darum nicht erschöpfende Erzählung, Beschreibung oder Schilderung thatsächlich verwerflich, so müßten wir unseren gesamten elementaren Unterricht verurteilen. Stets müssen wir uns herablassen zu den Niedrigen, müssen uns auf das Notwendige beschränken und manches verschweigen, was zur Vollständigkeit des Vorgeführten wohl noch hinzugefügt werden könnte. — Nach den Herbartianern soll der Text den Kindern auf allen Stufen im Lesebuche dargeboten werden, „wenn nicht das Neue durch den entwickelnd-darstellenden Unterricht gewonnen wird.“ Die vortragende Lehrform wird demnach verworfen, vor allem, weil sie die Selbstthätigkeit der Schüler zu wenig anrege, der Schüler sich vielmehr fast nur rezeptiv verhalte, und überdies die Gabe des wirksamen Erzählens nicht vielen Lehrenden eigen sei. Es wird dabei die Bemühung des Lehrers, seine Schwäche durch gute Vorbereitung zu heben, zu niedrig angeschlagen und der Wert eines guten Vortrags unterschätzt. Die neue Weise blieb bis jetzt auf einen kleinen Kreis von Freunden beschränkt; für die Oberstufe mehren sich indes ihre Anhänger. Und gewiß ist es zu billigen, wenn der Lehrende, falls alle Vorbedingungen erfüllt sind, auf der Oberstufe dann und wann auch die darstellende Lehrform anwendet. An das geistige Besitztum des Schülers wird angeknüpft. Aus einer Abbildung, einem Gedichte oder

einem Quellenstück muß der Schüler neue Züge selbst auffinden und mit den bereits vorhandenen Vorstellungen verbinden. Vom Lehrer durch Mitteilungen und Fragen geleitet, schließt der Schüler von dem Erworbenen auf neue geschichtliche Züge. Zuletzt folgt die Zusammenfassung des Dargebotenen zu einem abgerundeten Bilde.

II. Wir bleiben ferner dabei stehen, daß für historische Ereignisse und in Ermangelung geeigneter Hilfsmittel auch für kulturgeschichtliche Abschnitte die Monographie die rechte Darstellungsform bildet. Dabei ist zu beachten, daß die Darstellung der Kulturgrade mit dem zeitlichen Fortschritt immer schwieriger wird, da sie sich ja auf die verschiedenen, sich mehr und mehr erweiternden Zweige der Kultur zu erstrecken hat. Indes dürfen wir uns durch Scheinerfolge nicht täuschen lassen. Ein Kind wird, wie für die Gegenwart, so auch für die Vergangenheit immer nur ein kindliches Verständnis erlangen. Die Auffassung des gereiften Mannes kann es sich nur anlernen. Man halte sich daher an den Grundsatz: „Nicht in die Breite, sondern in die Tiefe" und verlange vom Kinde zwar Kenntnis der Person Friedrichs des Großen, seiner Thaten, seiner Sorge für das Wohl seiner Unterthanen und seiner Zeit, nicht aber, daß es die zur Zeit des großen Königs bestehende soziale Gestaltung Deutschlands und Europas im allgemeinen, die Entwickelung des brandenburgisch-preußischen Staates im besonderen, die religiösen, militärischen, juristischen, litterarischen ꝛc. Beziehungen Deutschlands bis ins einzelne überschaue. Eine solche Forderung geht weit über die Leistungsfähigkeit eines Kindes der Volksschule hinaus. — Am besten ist es, wenn sich die kulturhistorischen Mitteilungen an die eigens zu diesem Zwecke hergestellten kulturgeschichtlichen Bilder von Lehmann anschließen können; zu verwerten sind auch historische Bilder, wie die von Meinhold & Söhne, Lohmeyers Wandtafeln, Ferdinand Hirts historische Bildertafeln u. a.[1] Wichtig für die

[1] Besondere Anerkennung verdienen die zahlreichen guten Abbildungen am Schlusse der meisten im Verlage von Ferd. Hirt erschienenen Leitfäden; in reicher Fülle sind sie besonders den bei den für Schulen mit weitergehenden Zielen bestimmten Leitfäden von Dr. Christensen und Schurig beigegeben.

rechte Einführung sind weiterhin Stücke aus Quellenschriften, Sagen und endlich die eigene Beobachtung in der Wirklichkeit an Denkmälern, Ruinen, Gebäuden, Gräbern 2c. Aus den Geschichtsbildern wird das kulturhistorische Material herausgehoben und übersichtlich gruppiert. Vervollständigt wird dasselbe durch Momente, welche der übrige Unterricht, besonders der naturkundliche und geographische, bietet, wobei die frühere Kultur zur gegenwärtigen in Parallele gestellt wird. Am Schlusse jedes größeren Zeitabschnittes werden die laufend hervorgehobenen kulturhistorischen Elemente gesammelt, der Fortschritt und die Entwickelung der einzelnen Kulturzweige in diesem Zeitraume wird nachgewiesen. — Quellenstücke, Sagenstoffe und kulturgeschichtliche Abschnitte muß das Lesebuch in ausreichender Menge bieten, worauf bei Neuauflagen besonders zu achten sein wird.

III. Aus unseren Ausführungen ergiebt sich endlich von selbst, daß wir uns für eine einmalige, aber stufenweise Behandlung des Geschichtsstoffes im Laufe der Schulzeit nicht entscheiden können, daß wir vielmehr den Geschichts- und Charakterbildern, wie sie sich seit Grube in die Praxis eingebürgert haben, für die unteren Stufen auch jetzt noch das Wort reden: sie bilden für die III. und II. Klasse, soviel man auch gegen sie reden und schreiben mag, die angemessenste Form der Darbietung. Wir wissen uns darin eins selbst mit einigen Herbartianern. Der Behauptung, durch diese bruchstückweise Behandlung des Stoffes werde der natürliche Zusammenhang der Thatsachen zerrissen und der Schüler könne kein rechtes Verständnis von irgend einer Geschichtsperiode bekommen, wird dadurch die Spitze abgebrochen, daß wir in der I. Klasse für die Herbeiführung dieser durchaus notwendigen Verknüpfung Sorge tragen. Soweit es auf den unteren Stufen notwendig ist, den organischen Zusammenhang herauszukehren, kann der Unterrichtende vermittelnd eintreten. Der Unterricht schreitet demnach in der III. und II. Klasse insofern in konzentrischen Kreisen fort, als teilweise inhaltlich dieselben Bilder an das Kind herantreten, jedoch in erweiterter Form und mit höheren Anforderungen an die Fassungskraft und das Urteilsvermögen der Kinder. — So wenig wie

zum fortlaufenden oder durchführenden Unterricht neigen wir zur erweiternd oder objektiv konzentrischen Methode, welche in Spieß und Berlet ihre Hauptvertreter fand. Dagegen hat der subjektiv konzentrische Lehrgang, welchen die allgemeinen Bestimmungen für alle Stufen fordern, für die III. und II. Klasse seine volle Berechtigung. Nur ist zu verlangen, daß die Stoffe angemessen verteilt werden, daß diejenigen der III. Klasse in der II. bei Hinzufügung des Neuen eine fruchtbare Verwertung finden und zu einem einheitlichen, wirkungsvollen Gesamtbilde verarbeitet werden. Für die III. Klasse gehören leicht verständliche, konkrete Einzelzüge aus dem Leben der geschichtlichen Personen, um des Kindes Liebe zu denselben anzuregen. Diese Züge werden in das durch neue Züge erweiterte Geschichtsbild der II. Klasse wieder aufgenommen, jedoch nicht wörtlich, wie es im Leitfaden von Kahnmeyer und Schulze meist geschieht; jene Stoffe sollen vielmehr apperzipierende Vorstellungen für das Neue bieten, Züge, welche das Geschichtsbild vervollkommnen und den neu gebotenen Stoff vertiefen. Die Hauptgestalten und Hauptereignisse unserer Geschichte, besonders diejenigen des neuen deutschen Reiches, müssen für die Kinder Mittelpunkte ihres Fühlens und Denkens werden. Entscheidend für die Stoffauswahl ist das Fassungsvermögen der Kinder. Zwar werden auch in der III. und II. Klasse kulturgeschichtliche Momente berücksichtigt, in vollem Umfange kann dies jedoch erst in der I. Klasse geschehen. Zur Vertiefung des Stoffes in der II. Klasse gehört, daß der innere Zusammenhang der Thatsachen mehr hervortritt, die Charakteristik der Personen eine eingehendere wird, die Übersichtlichkeit sich erhöht und die religiös-sittlichen Momente mehr herausgekehrt werden.

Für die I. Klasse tritt ein neuer, ausschlaggebender Gesichtspunkt hinzu. Um beim Kinde das Verständnis seiner Zeit zu vermitteln, ist es nötig, dasselbe nunmehr die einzelnen Stufen der Entwickelung seines Volkes durchlaufen zu lassen und ihm dieselben zum Bewußtsein zu bringen. Man verlangt von dem künftigen Staatsbürger, daß er das Erbe seiner Nation achte und liebe, ja zur organischen

Weiterentwickelung im kleinen Kreise beitrage, er muß daher erfahren, wie sich die gegenwärtigen Zustände herausgebildet haben, wie der heutige Kulturgrad erreicht worden ist durch das einmütige Zusammenwirken der maßgebenden Faktoren: durch das redliche Bemühen und die stete Fürsorge edler Fürsten und das Vorwärtsstreben und unablässige Ringen des gesamten Volkes unter Führung einzelner großen Söhne, die die Zeit gebar. Ein einheitlicher Mittelpunkt beherrscht dabei den gesamten Unterricht: es ist das stets zu berücksichtigende nationale Moment. — Auch die sittlichen und religiösen Ideen, welche die Zeit und ihre Repräsentanten beherrschen, müssen jetzt dem gereifteren Verständnis und den erhöhten Fähigkeiten entsprechend mehr als bisher hervortreten, damit sie veredelnd auf die Kinder wirken. Geschichtsbilder, wie sie der III. und II. Klasse vorgeführt wurden, reichen sonach für die I. Klasse nicht mehr aus. Zwar wird man auch hier nur das Charakteristische der einzelnen Entwickelungsperioden bieten dürfen, mag es sich nun als Fortschritt, Stillstand oder Rückgang kennzeichnen. Allein, wenn man auch im Prinzip dafür ist, daß in der Volksschule auf allen Stufen nur Bilder aus der deutschen Vergangenheit zu geben sind, so treten dieselben zeitlich doch so eng zusammen, daß man füglich von einer zusammenhängenden Darstellung reden kann. **Zeitbild reiht sich an Zeitbild;** jedes einzelne setzt sich aus abgerundeten Biographien und Monographien zusammen.

Schlagen wir beliebige, für preußische Volksschulen bestimmte Leitfäden der Geschichte auf, so finden wir, daß, so verschiedenartig auch sonst die Interessen sein mögen, der Stoff in Grubescher Weise ausgewählt und angeordnet ist.[1] Gewöhnlich wird in das Lebensbild auch

[1] Abgesehen von den Geschichtsbüchern, welche von der Herbartschen Schule ausgingen und daher nach Auswahl und Anordnung des Stoffes völlig abweichen, sind auch die für andere Landesgebiete bestimmten Leitfäden nach denselben Grundsätzen bearbeitet. Nur bei wenigen für die Volksschule geschriebenen Geschichtsbüchern ist ein Anfang mit der übersichtlichen Gruppierung gemacht. Das gilt z. B. von der Geschichte aus Hirts Realienbuch, von Sieber „nach rückschreitendem Gange“ bearbeitet.

alles das hineingedrängt, was mit der Person an sich nichts zu thun hat, sondern allein die Zeit, in der jene lebte, charakterisiert. Allen Leitfäden ist gemeinsam, daß sich die Verfasser bei Anordnung des Stoffes durch die jeweilig regierenden Fürsten leiten ließen. Und das ist ja auch ganz natürlich: macht ihnen dies doch unsere grundlegende Verordnung und das Geschäftsinteresse der Verleger zur Pflicht. Wir, die wir kein Lehrbuch schreiben wollen, sind jedoch berechtigt zu der Frage: Was ist von dieser Gepflogenheit zu halten?

Soweit die fürstliche Person, wie z. B. Friedrich der Große, ihrer Zeit thatsächlich das Gepräge aufdrückte, ist gegen dies Verfahren nichts einzuwenden. Auch die Geschichtsschreiber huldigen diesem Brauche. Anders aber verhält es sich, wenn die fürstliche Person nur scheinbar den Mittelpunkt bildet und daher auf künstliche Weise in den Vordergrund gerückt werden muß. Alsdann steht dies Vorgehen schon mit dem Grundsatze der historischen Treue im Zwiespalt, abgesehen davon, daß eine solche Anordnung auch in anderer Beziehung den Anforderungen, welche man an den Geschichtsunterricht unserer Zeit stellen muß, nicht genügen kann. Zunächst steht jedes Lebensbild für sich, der innere Zusammenhang fehlt; der Einwurf, daß das Kind keinen klaren Einblick von irgend einer Geschichtsperiode bekommen kann, ist durchaus berechtigt. Die Vermischung des Fremdartigen mit dem Persönlichen häuft sich ferner für die I. Klasse in dem Maße, daß die Klarheit der Auffassung darunter leidet. Durch die Trennung dessen, was die Person betrifft, von der Schilderung der zeitlichen Zustände und Ereignisse wird die Übersichtlichkeit und Durchsichtigkeit des Stoffes außerordentlich erhöht. Eine einzelne Persönlichkeit ist übrigens umsoweniger geeignet, als Repräsentant einer Zeit zu dienen, je näher diese letztere der Gegenwart liegt. Ein tieferes Eingehen auf die regierenden Fürsten und ihr Haus ist bei jedem Zeitbilde

---

Um jedoch den Anhängern des Hergebrachten gerecht zu werden, besteht neben dieser Ausgabe die andere fort, in welcher von jeder solchen Einordnung Abstand genommen wird. Eine übersichtliche Gruppierung und Hervorhebung der kulturgeschichtlichen Seite des Unterrichts läßt sich auch der mit Illustrationen im Texte versehene Leitfaden von Kahnmeyer und Schulze angelegen sein.

unerläßlich, vor allem freilich dann, wenn sie in hervorragender Weise hemmend oder fördernd in die Geschicke unseres Volkes eingriffen. Ist aber die Zeit mit ihren Anschauungen und Strebungen, mit ihren Mißgeschicken und Errungenschaften dem kindlichen Geiste zum Verständnis gebracht, so wird es ihm auch möglich sein, sich die leitenden und beratenden Persönlichkeiten in ihrer Eigenart zu vergegenwärtigen — nicht umgekehrt. Indes kann man auch bei der landläufigen Gruppierung den beregten Forderungen im großen und ganzen gerecht werden, wenn man nur neben der in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellten Persönlichkeit auch die Zeitverhältnisse, die sein Thun beeinflußten (d. i. die kulturhistorische Seite des Unterrichts), sowie die Ideen, unter deren Einfluß sie wirkte, klar hervortreten läßt. Sind doch mit den für die Geschichte ausgewählten Personen im allgemeinen zugleich die Hauptwendepunkte in der Entwickelung unserer nationalen Kultur markiert. So feiern wir mit Karl dem Großen zugleich die Christianisierung unseres Volkes, in Heinrich I. den Neubegründer oder Erneuerer des deutschen Reiches; bei Heinrich IV. sehen wir das Kaisertum im Kampfe mit dem Papsttum, bei Friedrich I. die Blütezeit des Rittertums und des ganzen Mittelalters ꝛc. — Würde das logische Moment, wie bei den Herbartianern, zur Richtschnur dienen, so würden sich aus Rücksicht auf die innere Verknüpfung einige Verschiebungen als notwendig erweisen; doch sind dieselben nicht so wichtig, daß man um ihretwillen das natürliche Band, die chronologische Folge, aufgeben möchte.

Nur noch drei Punkte, deren Berücksichtigung für den zeitgemäßen Betrieb des Unterrichts unumgänglich notwendig ist, möchte ich berühren.

Wie haben wir uns, so fragen wir zunächst, gegenüber der Forderung der Herbartianer zu verhalten, daß der Knabe erst in die Abenteuer und Kämpfe der Helden eingeführt werden müsse, in denen sich ihm die eigenen Spiele abspiegeln, bevor er mit der Kulturabeit Karls des Großen ꝛc. bekannt gemacht werde?

Der Behauptung, daß die Wiederbelebung unserer alten Sagen und Dichtungen in hervorragender Weise

geeignet sei, das vaterländische Bewußtsein zu nähren und zu stärken und die altdeutschen Tugenden recht lebhaft vor die Seele zu stellen, ist entschieden zuzustimmen. Die Götter und Helden der alten Sage, in welchen uns die Ideale unserer Vorfahren gleichsam verkörpert entgegentreten, bieten ohne Frage einen recht brauchbaren Stoff für den Jugendunterricht. Es ist jedoch nicht möglich und auch nicht erforderlich, ihn im Zusammenhang, etwa durch Einrichtung eines Vorkursus, an die Kinder zu bringen. Es muß vielmehr gefordert werden, daß die Stoffe nicht nur auf der unteren Stufe und im Geschichtsunterricht, sondern auf allen Stufen und auch im Deutschen und in der Lektüre verwertet werden. Dies geregelte Nebenher durch die ganze Schulzeit bietet allein die Möglichkeit, den Inhalt zu vertiefen. Läßt sich doch der tiefere Sinn der Stoffe teilweise erst dem gereifteren Geiste erschließen, wie z. B. die Würdigung der heidnischen Naturreligion unserer Altvordern, der Kampf des Heidentums mit dem Christentum mit seinen letzten Ausläufern in Sitten und Gebräuchen, wie in dem Aberglauben des Landvolkes mancher Gegenden. Aus der Heimatsage hat der Lehrer selbst eine Auswahl zu treffen. Aus der Göttersage sind besonders die Züge zu berücksichtigen, welche den Kampf zwischen Licht und Finsternis zur Darstellung bringen, aus der Heldensage müssen die Kinder wenigstens das Nibelungenlied resp. die Gudrunsage kennen lernen.[1]

Der Unterricht wird in dem Maße leicht von statten gehen, als weiterhin der Lehrer sich bewußt ist, daß seine Schüler zunächst nur die Gegenwart kennen und von dieser rückschreitend sich eine Erscheinung und einen Vorgang der Vergangenheit vergegenwärtigen können. Ihr eigener Lebensgang wie der ihrer Umgebung zeigt ihnen, daß alles Menschliche seinen Entwickelungsgang hat. An das Selbsterlebte, wovon in der Familie gesprochen wird und was die Eltern

---

[1] Manches für sich hat folgende Auswahl:

IV. Klasse: Sagen der Heimat.

III. Klasse: Zollernsagen.

II. Klasse: Nibelungensage resp. Gudrunsage (in Mädchenklassen).

I. Klasse: a) Züge aus der Göttersage. b) Unsere Altvordern in Lied und Sage (Dietrich v. Bern, Roland u. a.).

und Großeltern „durchgemacht“ haben, ist anzuknüpfen. Der Geschichtsunterricht leitet dann den Schüler an, fort und fort zu fragen: Wie war das früher? Auf welche Weise haben sich die bestehenden Verhältnisse herausgebildet? An Bekanntes, in der Gegenwart Geschautes ist, wenn irgend möglich, anzuknüpfen, um die gewünschten Vorstellungen zu wecken. Oft ist es schwer, sich verständlich zu machen. Viel leichter würde es sein, wenn die Kinder mit den Zuständen der Gegenwart genauer bekannt wären, wie z. B. mit unsern Verkehrsmitteln, Waffen, mit der Art der Kriegsführung, dem Heerwesen, der Beschaffenheit der Städte, den politischen und Rechtsverhältnissen ꝛc. Sollte uns diese Erkenntnis verleiten, hier für einen Vorkursus einzutreten? Denn ohne Frage liegt in den mangelnden Apperceptionshilfen häufig die Ursache, daß die Kinder dem vorgeführten Geschichtsbilde zu wenig Interesse entgegenbringen. Wohin aber sollte es führen, wollten wir bei jedem Unterrichtsgegenstande im Interesse der Herbeischaffung der erwünschten Vorbegriffe einen Vorkursus erstreben? Weder Zeit noch Möglichkeit ist hierzu vorhanden! Der Unterrichtende muß es sich vielmehr zum Grundsatze machen, den Geschichtsunterricht mit steter Berücksichtigung der Gegenwart zu erteilen, stets auf die gegenwärtigen Verhältnisse Bezug zu nehmen; denn unwillkürlich thut dies das Kind, dem er behilflich sein muß, sich zur Klarheit durchzuarbeiten. Auch nach dieser Richtung ist der Geschichtsunterricht der Hilfe anderer Unterrichtsfächer benötigt; besonders müssen ihm der Unterricht in der Heimatkunde und im Deutschen vorarbeiten. — Um den erwünschten Erfolg zu erzielen, ist es im Gegensatz hierzu auch erforderlich, daß die Kinder von der Gegenwart abstrahieren lernen. Sie müssen sich ganz in die Vergangenheit versetzen, um zu erkennen, wie sich die Zustände der Gegenwart nach und nach unter harten Kämpfen herausgebildet haben. Heilsam wirken hier historische Abbildungen; sie entwöhnen das Kind, sich die Zustände früherer Zeit wie die gegenwärtigen vorzustellen, befähigen es vielmehr, sich die Zeit in ihrer Eigenart zu denken. Man strebe daher die Beschaffung derselben unter allen Umständen an. — Aus dem Leben, aus dem heimatkundlichen Unterricht und von den

Schulfeierlichkeiten her sind unseren Schülern auch viele Momente über unsere Herrscherfamilie und die beiden ersten Kaiser des neuen deutschen Reiches bekannt; gleich beim Beginne des Unterrichts vereinige man dieselben zu einem übersichtlichen Bilde und nehme im weiteren Unterricht immer wieder auf dasselbe Bezug.

Von hoher Bedeutung für den rechten Erfolg ist endlich die Erkenntnis, daß neben der Anordnung und Behandlung auch der Auswahl des Stoffes eine hervorragende Wichtigkeit beizumessen ist, und zwar nicht nur hinsichtlich der Art, sondern auch bezüglich der Zahl der in einem gewissen Zeitabschnitt zu behandelnden Bilder.[1] Dem Schüler muß Zeit gelassen werden, sich innig in die zur Einsicht zu bringenden geschichtlichen Stoffe zu versenken. Die Art der Vorführung muß in dem Schüler die Lust erregen, sich dem von ihm bewunderten Helden voll hinzugeben, damit Gemüt und Wille befruchtet werden. Nur dann äußert der Unterricht seine bildende Kraft, wenn sich der Schüler ganz in die vorgeführten Zeiträume versenkt, mit den Personen fühlt und denkt und sich so lebhaft für sie interessiert, daß er sich ganz in ihre Lage versetzt und mit ihnen überlegt und handelt. Wie in der Volksschule mit dem alten Vorurteil, möglichst geschichtliche Vollständigkeit zu erzielen, gebrochen ist, so muß auch anerkannt werden, daß es in erster Linie nicht auf Erzielung einer Menge historischer Kenntnisse ankommt, sondern auf Erweckung geschichtlichen Interesses und auf Ausbildung des historischen Urteils. Nicht das flüchtige oberflächliche Durcheilen aller Perioden der Geschichte führt zu diesem Ziele, sondern die gründliche Durcharbeitung einer beschränkten Anzahl Geschichtsabschnitte.[2] Auch in der I. Klasse müssen die Ge-

[1] Da die so wichtige Auswahl des Stoffes nicht in der Hand des Lehrers liegt, so bedarf das schöne Herbartsche Wort: „Die Geschichte ist die Lehrerin der Menschheit, und wenn sie es nicht wird, tragen die Lehrer die Schuld", der Einschränkung. Die Klage über das Zuviel des Stoffes ist besonders in der I. Klasse allgemein; der Übelstand wird täglich empfunden.

[2] Vergl. Rusch.

schichtsbilder bis ins einzelne erörtert werden, meist auch die, welche in den vorhergehenden Klassen schon zur Behandlung kamen. Und doch soll binnen Jahresfrist das ganze Gebiet der Geschichte durchgearbeitet werden, während z. B. für die biblische Geschichte eine angemessene Verteilung des Stoffes für die oberen Stufen allenthalben üblich ist. Nun gehört die Mehrzahl der in Betracht kommenden Kinder der I. Klasse wenigstens 3 Semester an. Es ist deshalb geraten, den Stoff auf diese Zeit zu verteilen. Man geht in jedem Semester von der Gegenwart mit den letzten großen Ereignissen und Herrschern aus, vergleicht oft nach vor- und rückwärts unter besonderer Beachtung der Sorge der Herrscher für das Volkswohl und behandelt endlich die Gegenwart noch einmal eingehend am Schluß.

Gliederung des Stoffes:

1. Bilder aus der deutschen Geschichte bis zur Beendigung des dreißigjährigen Krieges.
2. Bilder aus der brandenburgisch-preußischen Geschichte bis zum Tode Friedrichs des Großen.
3. Bilder aus der deutschen Geschichte von der französischen Revolution bis zur Gegenwart.

Wo drei erste Klassen vorhanden sind, wird in den beiden Unterstufen im Anschluß an das Pensum der zweiten Klasse zuerst der dritte Zeitraum übersichtlich und dann der erste und zweite eingehend behandelt, während die Oberstufe umgekehrt in jedem Semester die Zeit bis zum großen Friedrich überschaut und die Neuzeit eingehend behandelt.

Anfang und Schluß der Behandlung bilde überall die Jetztzeit. Die Einsicht, daß sich die gegenwärtigen Zustände allmählich aus den früheren herausgebildet haben, also ein Produkt fortschreitender Entwickelung sind, muß als ein Haupterfolg des Unterrichts erstrebt werden. Die Ereignisse, welche die Zustände, unter denen wir leben, geschaffen haben, bilden den natürlichen Ausgangspunkt des Unterrichts; auf die neueste Zeit und auf die jüngsten welthistorischen Ereignisse muß er sich gründen. Alsdann ist es auch nicht möglich, daß die Neuzeit zu gunsten der früheren vernachlässigt wird, was auch noch aus anderen Gründen verwerflich wäre. Auf die gesellschaftlichen

und staatlichen Einrichtungen der Gegenwart wird so oft als möglich im Unterricht Bezug genommen; die abschließende Betrachtung der Reichsverfassung, der Gerichtsbarkeit, des Heerwesens 2c. bildet demnach mehr eine Zusammenfassung als einführende Behandlung. Auch viele Fragen der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre müssen und können bei richtigem Vorgehen gelegentlich ihre Erledigung finden. Doch auch in diesem fürs Leben so wichtigen Gebiete fehlt es der Schule für einen abgezweigten Unterricht an Zeit; überdies ist zu bedenken, daß für diese schwierigen Verhältnisse das rechte Verständnis erst im Leben erwacht. Eine tiefere Einführung muß demnach — wie auch Dörpfeld, Wiget und andere Vertreter dieser Seite des Unterrichts wollen — der Fortbildungsschule vorbehalten bleiben.

Überblicken wir schließlich die Anforderung, welche an einen zeitgemäßen Geschichtsunterricht zu stellen sind, so dürfen wir uns nicht wundern, wenn besonders gewissenhafte Lehrkräfte die Schwierigkeit dieses Unterrichtsfaches gleichmäßig hervorheben. Viele wesentliche Momente konnten zudem bei den möglichst knapp gehaltenen Ausführungen kaum berührt werden. Welch hohe Anforderungen sind z. B. an die rechte Einführung durch gutes Erzählen zu stellen, damit im Kinde die innere, geistige Anschauung geweckt werde! Vor allem kommt es hierbei auf anschauliche, lichtvolle Darstellung, durchsichtige Gruppierung, innere Verknüpfung und auf das Ausmalen der Situation an; nur so wird der Schüler einen klaren Einblick gewinnen in Entstehung und Verlauf, Grund und Folge, Ursache und Wirkung der Handlungen und Ereignisse. Durch gründliche Vorbereitung und anhaltende Übung kann jedoch auch hohen Anforderungen genügt werden. Die selbstempfundene, abgerundete, in klaren Umrissen entworfene Zeichnung eines Zeit- oder Lebensbildes wird der gewünschten Wirkung nicht verfehlen.

Wollte man indes zur darstellenden Lehrform seine Zuflucht nehmen, so wäre man um nichts gebessert. Gerade diejenigen, welche sie üben, pflegen sie als die kunstvollste und darum schwerste Einführungsart, als die „Blüte der Unterrichtskunst" zu bezeichnen. Nicht nur die vollkommenste Beherrschung des Stoffes, sondern auch genaue Kenntnis des geistigen Stand-

punktes der Schüler, Klarheit des Denkens, Schnelligkeit der Auffassung und Wertschätzung der Antworten, Gewandtheit in der Fortführung des Unterrichtsfadens u. a. wird vorausgesetzt.

Zu der Vorbereitung und Darbietung gesellt sich dann die vertiefende Betrachtung durch Vergleichung, Verknüpfung und Gruppierung, sowie die Anwendung und Einübung. Viele Vorfragen sind bei der Vorbereitung zu erledigen. Nur einige wenige will ich noch andeuten: Wie ist der Anschaulichkeit des Unterrichts zu genügen? Ist außer der Karte noch ein anderes Veranschaulichungsmittel vorhanden? Wie ist das etwa vorhandene historische Bild gerade in diesem Falle zu verwerten? Welche Geschichtsquellen bieten sich dar? Läßt sich der Geschichtsabschnitt an einen Gegenstand oder an ein Erinnerungszeichen der Heimat anknüpfen? Kann eine wirklich wertvolle Dichtung Verwendung finden? Welche vergleichende Momente mit dem früher Behandelten sind aufzufinden? Welche Namen und Zahlen müssen fest eingeprägt werden? Was bieten Geschichts- und Lesebuch über den Gegenstand? rc.

Durch alle diese Schwierigkeiten darf sich jedoch der Jünger der Lehrkunst den Mut nicht rauben lassen. Kein Meister fällt vom Himmel. Nur das Ziel im Auge behalten, mutig gestrebt und ruhig gearbeitet! so dürfen wir ihm zurufen. Bald wird der Erfolg nicht mehr hinter den Erwartungen zurückbleiben und die Klage schwinden, daß der Aufwand an Zeit und Mühe so wenig gelohnt werde. Den höchsten Trost aber finden wir in der unerschütterlichen Überzeugung, daß es keine schönere Aufgabe geben kann als die,

> die heranwachsende Generation bekannt zu machen mit den Leiden und Freuden, sowie mit den Errungenschaften ihrer Vorfahren, ihr die Augen zu öffnen über die Stellung ihres Volkes in der Vergangenheit und Gegenwart, wie über ihre Pflichten gegen Vor-, Mit- und Nachwelt, und ihr Herz zu entflammen in Liebe für Kaiser und Reich.

VI.

Rundschau.

Motto: „Wenn die Dinge so weiter gehen, bin ich außerstande, die Verantwortung dafür zu übernehmen, daß die Nation auf dem bisherigen Bildungsgange erhalten wird."

Dr. Bosse,
Kultus-Minister in Preußen.

Ein Lehrerbesoldungsgesetz in Preußen.

Die Volksschullehrer in Preußen haben jetzt jede Hoffnung aufgegeben, daß dem Landtage in diesem Jahre ein Besoldungsgesetz zugehen werde, obgleich die Minister Dr. Bosse und Dr. Miquel über die Grundzüge eines solchen Gesetzes einig sind; es ginge also wohl, aber es geht nicht aus verschiedenen Gründen, die der Finanzminister einer Deputation des Landesvereins preußischer Volksschullehrer auseinander gesetzt hat. Zum ersten sind, laut Dr. Miquel, bedeutende Strömungen vorhanden, die ein Lehrerbesoldungsgesetz nicht ohne ein Schulgesetz bewilligen wollen. Die konservative Partei hat durch ihr Mitglied Graf Limburg-Stirum erklären lassen: „Ein Besoldungsgesetz allein wünschen wir nicht, wir sind der Meinung, daß ein Dotationsgesetz allein nicht durchführbar ist, — wir verlangen zuerst ein Volksschulgesetz." Selbstverständlich nur ein Schulgesetz im Sinne Zedlitz. Auch das Zentrum erklärt: „Wir bewilligen eher kein Geld für die Lehrer, bevor wir nicht ein Schulgesetz nach unsern Wünschen und Forderungen erhalten." Zum zweiten ist die Stimmung im Lande der Aufbesserung irgend welcher Gehälter nicht günstig, und zum dritten verbietet sie die Finanzlage des Reichs, die auf die Einzelstaaten drückt. Die Lehrer werden demnach noch **geraume Zeit in ihrer mißlichen Lage verharren müssen**, denn ein Schulgesetz frei nach Zedlitz würde wohl so bald die Zustimmung der Krone nicht finden, und ein anderes wollen die Konservativen nicht; die Stimmung im Lande würde nur durch bessere Kornpreise einen Umschwung erfahren, die auf künstlichem Wege nicht zu erzielen sind, dem-

nach von zur Zeit unberechenbaren Faktoren abhängen, und die Finanzlage des Reichs könnte nur durch die geplante Finanzreform in die gehörige Ordnung gebracht werden, wovon die Mehrheit des Reichstags nichts wissen will. Also abwarten und weiter darben, das ist der Trost, den der Finanzminister den Lehrern gegeben hat. Mancher dieser Jugendbildner wird es gewiß recht sonderbar finden, daß die Regierung, nachdem sie anerkannt hat, daß die anderweitige Regelung der Lehrerbesoldung ein dringendes Bedürfnis ist, sich von Strömungen und Stimmungen abhalten läßt, die Befriedigung dieses Bedürfnisses zu versuchen. Parlamentarisch hätte sie hier nur mit dem Widerstand der Konservativen und des Zentrums zu rechnen, denn die Nationalliberalen, die Freikonservativen, die Fortschrittspartei des Abgeordnetenhauses, haben sich der Absicht, ein besonderes Lehrerbesoldungs-Gesetz vorzulegen, freundlichst gegenübergestellt. Die Mehrheit des Hauses ist der Regierung demnach gesichert, und so schlimm stehen die preußischen Finanzen doch nicht, daß man sich scheuen müßte, eine nicht einmal sehr erhebliche Summe zur Ermöglichung einer würdigen Lebenshaltung des Standes aufzubringen, dem die Kinder des Volkes in die Hand gegeben sind. Es mag ja zu den politischen Mittelchen der Regierung gehören, auch mit der Lehrernot einen vermeintlichen Druck auf die finanzreformscheuen Elemente des Reichstages auszuüben; sie sollte sich aber doch überlegen, ob es ethisch zu rechtfertigen sei, einen Notstand auszunutzen zur Erreichung eines politischen Zieles.

In einer sehr lehrreichen Abhandlung, die sich auf umfangreiches Zahlenmaterial stützt, „die preußische Volksbildungspflege", liefert der Generalsekretär der Gesellschaft für Volksbildung in Berlin, Herr Kollege J. Tews, den unumstößlichen Beweis, daß in Preußen in der „Besoldungsfrage" der Lehrer Notstände vorhanden sind, die der schleunigsten Abhülfe bedürfen.

Der Verfasser geht mit Preußen scharf ins Gericht; Preußen als das Land der Schulen zu bezeichnen, sei nicht richtig, es sei

niemals das Land der Schulen gewesen. Nur in der ersten Hälfte der siebziger Jahre habe die preußische Schulpolitik einen kurzen Frühling gefeiert. Seitdem sei es in der Reihe der deutschen Staaten wieder in das letzte Glied getreten. Der Verfasser bezeichnet das Gesetz vom 26. Mai 1887 als geradezu verhängnisvoll für die preußischen Volksbildungsanstalten; durch dieses Gesetz wurde nämlich die Entscheidung über die Notwendigkeit neuer Leistungen für die Volksschule den Staatsbehörden entzogen und den Kreis- und Bezirksausschüssen sowie in letzter Instanz dem Provinzialrat übertragen. Verfasser meint, die in diesen Körperschaften über die Majorität verfügenden Gutsbesitzer seien hierdurch privilegiert worden, das Notwendige als nicht notwendig zu erklären, wenn sie in ihren Gutsbezirken die Kosten zu tragen hätten. Kultusminister Dr. Bosse erklärte am 4. Januar und 4. Mai 1893, er könne die Verantwortung für die jetzigen Zustände im preußischen Volksschulwesen nicht länger tragen und nicht die Gewähr übernehmen, daß der Bildungsstandpunkt des Volkes erhalten bleibe!

Der Kultusetat pro 1895/96, so wird weiter ausgeführt, scheint ihm allerdings recht zu geben. Da finden wir für Volksschulwesen 64,729,068 Mark ausgesetzt, das sind gegen das Vorjahr mehr 1,330,588 Mark. Das ist eine ganz erhebliche Steigerung, aber eine Besserung liegt nicht darin; denn 500,000 Mark entfallen auf die Stellenbeiträge für die im Laufe des Jahres eingerichteten, dem Bevölkerungszuwachs entsprechenden 1200 bis 1300 neuen Schulstellen. Weitere 380,000 Mark werden für die gesetzmäßigen Alterszulagen der inzwischen gewachsenen Zahl der Volksschullehrer verwandt, und 225,000 Mark werden für die Emeriten und Witwen gebraucht, deren Zahl sich auch vermehrt hat. Es bleiben also für das ganze Preußen 59,279 Mark, um die Notstände zu beseitigen und neue Schulstellen zu schaffen! Mit dieser Summe soll ein Schulorganismus, der 5 Millionen Kinder umfaßt, zu höherer Entwickelung erhoben werden! Erschwerend fällt hierbei ins Gewicht, daß laut Gesetz der Staat kein Recht hat, die Gemeinden zu erhöhter Leistung für die Schule anzuhalten, sondern nur der Kreis und die Provinz. Betrachtet man dagegen andere deutsche Staaten, so erhält man doch ein besseres Bild. So

wetteifert das kleine Anhalt in seinen Schuleinrichtungen mit Sachsen, Hessen und Baden und verwendet auf den Unterricht seiner 45,000 Volksschüler über 2 Millionen Mark, d. i. 46 auf den Kopf des Schülers.

Weiter die preußischen Lehrergehälter! 7600 jüngere Lehrer werden mit weniger als 650 Mark (viele mit 540 Mark und darunter) besoldet. Nach der Statistik von 1891 beziehen ca. 3600 Lehrer mit 10—15 und 1200 Lehrer mit 15—20 Dienstjahren unter 950 Mark (davon 1600 unter 800 Mark); 1700 Lehrer mit 20—30 Dienstjahren hatten ein Einkommen von 1100 Mark (430 unter 950 Mark); von den 30 bis 50 Jahre amtierenden Lehrern blieben 1600 unter 1250 Mark (viele unter 1100 und 1000 Mark) mit Einschluß aller persönlichen und Alterszulagen. In Baiern ist dagegen das niedrigste Lehrereinkommen im 30. Dienstjahre 1320 Mark und im 50. Dienstjahre 1680 Mark. Aber nur in 2 Kreisen (Pfalz und Unterfranken) sinken die am schlechtesten bezahlten Stellen auf diesen Mindestsatz! Das Durchschnittseinkommen der preußischen Lehrer betrug inkl. kirchliche &c. Einnahmen 1203 Mark; das der baierischen Lehrer exkl. kirchliche &c. Einnahmen 1496 Mark. Dabei ist noch zu beachten, daß in Preußen die Großstädte und Industrieorte zahlreicher sind und mit ihren größeren Zahlen den allgemeinen Rückstand mehr verdecken. Während in Preußen 2791 Lehrer unter 600 Mark, 10,462 unter 750 Mark, 21,472 unter 900 Mark, 30,730 unter 1050 Mark beziehen, setzt das badische Schulgesetz Mindest-Gehälter von 1100—2000 Mark, das sächsische 1000—1800, das hessische 1000 bis 1600, das gothaische 880—1630, das meiningensche 1000—1800, das anhaltische 1100—2100 Mark fest. Diese Sätze müssen in den kleineren Ortschaften erreicht werden, die größeren haben höhere Sätze. Aus dem soeben erschienenen statistischen Jahrbuch für das Königreich Baiern geht hervor, daß Baiern für 13,524 Schulklassen 13,611 ordentliche Lehrkräfte hatte, daneben 6098 Religionslehrer und 4392 technische Lehrkräfte. In Preußen gab es für 82,746 Klassen nur 70,094 Lehrkräfte, sodaß also 12,652 Klassen so mit versehen werden mußten und 1,661,000 Kinder in über-

füllten Klassen unterrichtet wurden. In Baiern trafen 60, in Preußen 70 Kinder auf einen Lehrer.

Mit den Fortbildungsschulen steht es in Preußen nicht besser. Die gesamte Aufwendung dafür beträgt 850,000 Mark, wovon 300,000 auf Posen und Westpreußen entfallen. Nach der letzten amtlichen Denkschrift für den Zeitraum von 1883 bis 1890 waren 119,508 Fortbildungsschüler vorhanden, alle Innungsschulen &c. eingerechnet, wovon vielleicht die Hälfte nur auf dem Papiere stehen und die Schulen nicht besuchen. Die Zahl der ländlichen Fortbildungsschüler wird pro 1890 auf 11,144 angegeben. Mädchen-Fortbildungsschulen bestehen nur in wenigen Gemeinden und erhalten vom preußischen Staat fast gar keine Unterstützung. Bei durchgeführter Fortbildungsschulpflicht (für Knaben bis zum vollendeten 18., für Mädchen bis zum vollendeten 16. Jahre) würde für etwa 1,200,000 Knaben und 600,000 Mädchen Unterricht zu beschaffen sein, ein Ziel, das z. B. in Sachsen, Baden, Hessen, Sachsen-Weimar nahezu ganz, in Baiern und Württemberg zum guten Teil erreicht ist.

Die gewerblichen Fortbildungsschulen erforderten in Baiern 1892 einen Aufwand von 575,054 Mark; auf den Kopf des Schülers entfiel eine Ausgabe von 18,4 Mk. Die landwirtschaftlichen erforderten 160,073 Mark — in Preußen setzt der jetzige Etat 30,000 Mark an, d. h. — auf Baierns Bevölkerungsziffer berechnet — 2 Mark auf den Kopf des Schülers!

Der Vorstand der preußischen Volksschullehrer hat seine Pflicht voll und ganz gethan, der Regierung die Notlage der preußischen Lehrer und die Notwendigkeit, Abhilfe zu schaffen, ans Herz zu legen.

Seit Monaten hat der Ausschuß fast in jeder Sitzung Beratungen gepflogen über Schritte, die seinerseits gethan werden könnten, um den Erlaß eines Besoldungsgesetzes zu beschleunigen. Nachdem die so laut begehrte Deputation an den König, die, wie nun auch von verschiedenen gut unterrichteten und thatsächlich wohlwollenden Seiten versichert worden ist, ein Fehler gewesen wäre und leicht unerwartete Folgen hätte haben können, abgelehnt worden war, erachtete er die Entsendung einer Deputation an den Kultusminister und schließlich, trotz mancher entgegenstehenden Bedenken, auch an den Finanzminister, obwohl

er sich durchaus nicht verhehlte, daß auch hiervon kein Erfolg zu erwarten stehe, als die einzigen gangbaren Wege, die er beschreiten könne, um auch die letzten Mittel nicht unversucht zu lassen.

In beiden Audienzen hat der geschäftsführende Ausschuß es für seine erste Pflicht gehalten, seine Bitte um möglichste Beschleunigung des Erlasses eines Besoldungsgesetzes durch einen besonders nachdrücklichen Hinweis auf die bedrängte Lage so vieler Lehrer in den kleinen Städten und in den Dörfern zu begründen. Er mußte gerade eine solche von seiner Seite gegebene Begründung für um so wirkungsvoller halten, als keines seiner Mitglieder von einem unter den gegenwärtigen Verhältnissen möglichen Besoldungsgesetz eine persönliche Besserstellung zu erwarten haben dürfte und so von vornherein auch noch nicht einmal ein Schein vorhanden sein könnte, als trieben ihn auch eigene persönliche Interessen und nicht allein das Streben, den darbenden Brüdern zu helfen.

Damit dürfte die nicht selten laut gewordene Anschauung, als verfolgten die im Vorstand vorwiegend vertretenen Stadtlehrer in erster Linie ihre eigene Besserstellung, und die Interessen der Landlehrer entbehrten einer genügend energischen Vertretung, durchaus entkräftet sein.

Beide Audienzen haben ein negatives Ergebnis gehabt; die letzte Audienz aber hat die Situation freilich nicht nach der erfreulichen Seite hin geklärt; es ist nackt ausgesprochen worden, was eigentlich keinem Zweifel mehr unterlag, daß in diesem Jahre kein Besoldungsgesetz zur Vorlage gelangt. Dadurch sind diejenigen, welche noch immer an die Möglichkeit einer solchen glaubten, wieder um eine Hoffnung ärmer gemacht worden. Volle Klarheit ist aber stets besser als lange Ungewißheit oder vertrauensselige Hoffnung, der eine um so bitterere Enttäuschung folgt.

Die abermals nicht erfüllten Forderungen nun noch lauter oder dringender erheben zu wollen, in der Erwartung, dadurch vielleicht ein Nachgeben erzwingen zu können, würde sicher zu dem gewünschten Erfolg nicht führen, denn es sind eben Verhältnisse vorhanden, vor denen selbst ein Minister mit all seinen besten Absichten — und die verfolgt Minister Dr. Bosse mit

aller Zähigkeit, das ist zweifellos -- Halt machen muß. Alle preußischen Lehrer wissen, daß wenn es auf den Kultusminister allein ankäme, aller Jammer und alles Elend der Lehrer bald gestillt sein würde, das zeigt seine unermüdliche Arbeit, sein stetes Streben, mit allen ihm zu Gebote stehenden Mitteln der Not des Lehrerstandes zu steuern.

Während in früheren Jahrzehnten, wo die Finanzen des Staates und Erwerbsverhältnisse weitaus günstigere waren als heute, wo der Milliardensegen sich über unser Vaterland ergossen hatte, das Abgeordnetenhaus Jahr für Jahr die Forderung nach gesetzlicher Regelung der Schul- und Lehrerverhältnisse erhob und bereit war, das Nötige zu bewilligen, ohne jemals bei der Staatsregierung die geringste Neigung zur Beachtung der gefaßten Resolutionen zu finden — wobei man freilich nicht sagen kann, daß immer die Kultusminister die Ursache solcher ablehnenden Haltung gewesen seien, — liegen die Dinge heute gerade umgekehrt: Die Staatsregierung will, aber das Abgeordnetenhaus will nicht. Und wer das bis jetzt noch nicht glauben mochte: in den letzten Audienzen ist kein Hehl daraus gemacht worden, daß in dem Abgeordnetenhause in seiner heutigen Zusammensetzung die Ursache der Verzögerung zu suchen ist.

Beseitigung der Armenschulen. Allgemeine Volksschule — Vorschulen.

Das Preußische Unterrichtsministerium hat verfügt, daß in allen Städten die sogenannten „Armenschulen“ aufzuheben sind, da der Fortbestand besonderer Schulen eines Ortes neben den besser eingerichteten, ebenfalls schulgeldfreien Volksschulen sich nicht mehr rechtfertigen läßt, seitdem durch das Gesetz vom 14. Juli 1888 die Erhebung von Schulgeld bei den Volksschulen allgemein in Wegfall gekommen ist. Der Herr Minister Dr. Bosse schreibt in dem Erlasse:

„Es ist überdies dem Zwecke der allgemeinen Volksschule nicht entsprechend und muß deren Gesamtwirkung auf das Volksleben beeinträchtigen, wenn diejenigen Kinder, die bei den Arbeitsverhältnissen ihrer Eltern der nötigen Aufsicht und erziehlichen Einwirkung entbehren und deshalb in ihrer Entwickelung zurück-

geblieben sind, von den günstiger entwickelten Kindern getrennt in besondern Schulen mit geringern Lehrzielen, als sie die daneben bestehenden eigentlichen Volksschulen erstreben, unterrichtet werden. Eine solche Absonderung erzeugt in den Kindern, die sich als Armenschüler betrachten müssen, ein Gefühl der Zurücksetzung, welches in ihnen die rechte Freude an dem Schulleben nicht aufkommen läßt und ihren kindlichen Eifer zum Lernen von vornherein lähmt. Anderseits müssen es auch die Eltern bitter empfinden, wenn sie sehen, daß ihre Kinder von der Bildung, welche die eigentliche Volksschule gewährt, ausgeschlossen werden, und es ist keineswegs unbegründet, wenn sie hieran die Besorgnis knüpfen, es werde der Besuch der Armenschule ihren Kindern bei ihrem Fortkommen im spätern Leben mancherlei Hemmungen bereiten. Wie ungünstig solche Verhältnisse in sozialer Hinsicht wirken müssen, bedarf einer weitern Ausführung nicht. Es ist auch nicht zu übersehen, daß den in ihrer Erziehung zurückgebliebenen Kindern ein sehr wichtiges und auf keine andre Weise zu ersetzendes Erziehungsmittel vorenthalten wird, wenn sie durch die Absonderung von der eigentlichen Volksschule den anregenden und den emporziehenden Verkehr mit besser gearteten Kindern entbehren müssen. Hierbei verkenne ich keineswegs, wie dieser Verkehr für die günstige Entwickelung der bessern Schüler auch mit manchen Gefahren verbunden ist; allein der sichern Handhabung einer festen Schulordnung, der sorgfältigen Aufsicht seitens der Lehrer, sowie ihrer gewissenhaften und treuen Hingebung, insbesondere an die Schwachen unter ihren Schülern, wird es gelingen, jenen Gefahren in wirksamer Weise zu begegnen."

Allgemeine Volksschule und Vorschulen.

Herr Professor Dr. Rein schreibt in der von dem Pastor Naumann herausgegebenen Wochenschrift: „Die Hilfe" einen höchst lesenswerten Artikel über obiges Thema, aus dem wir folgende Hauptgedanken wiedergeben:

„Das gesamte Bildungswesen eines Volkes teilt sich naturgemäß in zwei große Gruppen: in die Erziehungsschulen und in die Fachschulen. Letztere sind notwendig, um den einzelnen Berufsständen tüchtige und geschickte Arbeiter vorzubilden, die

zu der Fortführung der verschiedenen Zweige der zusammengesetzten Kulturarbeit etwas beitragen können. Dies ist aber nur möglich, wenn die Schüler der einzelnen Fachschulen eine gute und solide Grundlage in den Erziehungsschulen erhalten haben. Erst muß der Blick geöffnet werden für das rein Menschliche, für das allen Volksgenossen Gemeinsame; erst muß die Liebe für die idealen Güter des Volkes, für Religion und Vaterland gepflanzt sein, ehe die Jugend sich der Vorbereitung für einen bestimmten Beruf hingiebt. Die Erziehungsschulen sollen ihr Ziel auf die Einheit gerichtet halten, während die ihr folgenden Fachschulen das Besondere treiben müssen. Darum sollen erstere selbst jede unnötige Zersplitterung unter sich vermeiden.

Das Ziel der Erziehungsschule soll sein, eine gute Gesinnung festzulegen. Darin können sich alle Volksgenossen begegnen, hoch und niedrig, arm und reich. Das soll das Band sein, das sie alle umschlingt, das zuerst geknüpft wird in der Erziehungsschule, der Verwalterin köstlicher Schätze. Sie will damit zugleich der gegenseitigen Entfremdung der Glieder des Volkes entgegentreten. Diese Entfremdung ist bei uns schon weit gediehen, Gott sei's geklagt. An dieser Entfremdung gehen wir vielleicht zu Grunde, wenn ihr nicht energisch gesteuert wird und zwar zuerst durch eine rechte Organisation des Bildungswesens, die auf die Einheit in den Grundlagen volkstümlicher Bildung sieht und erst nach oben hin die notwendige Spaltung eintreten läßt.

Die einheitliche Grundlage aber des stolzen, weitverzweigten Gebäudes, das unser Bildungswesen beherbergt, muß in der allgemeinen Volksschule gesehen werden. Für alle Kinder des Volkes, stammen sie aus reichen oder armen, aus vornehmen oder niederen Häusern, soll eine allgemeine Grundschule den gemeinsamen Ausgangspunkt bilden, die gemeinsame Wurzel, aus der verschiedene Stämme sich abzweigen. Diese Grundschule soll die Verkörperung des Gedankens sein, daß vor Gott alle gleich sind, daß sie einem Volke angehören. Das Gefühl der Zusammengehörigkeit soll die Zöglinge dann begleiten, wenn auch die einzelnen später auseinander gehen und in verschiedenen Zweigen arbeiten. Die allgemeine Volksschule möge dem gesamten Volke sichtbarlich zeigen, daß bei aller Verschiedenheit

des Vermögens und der Lebensstellung doch das rein Menschliche auch seine Stätte finden kann und muß. Wo es unterdrückt wird, da schießen leicht Eitelkeit und Selbstsucht, Stolz und Habgier ins Kraut. Die allgemeine Volksschule ist ein Mittel, den Gedanken wach zu halten, daß wir alle Kinder eines Volkes sind, die treu zusammenstehen sollen in Freud' und Leid, die einander tragen und helfen sollen zum Wohle des Ganzen.

Freilich, soll dieser Gedanke fest Wurzel schlagen in den Herzen der Kinder, so darf die Zeit des gemeinsamen Umgangs, der gemeinsamen Schularbeit, nicht zu kurz bemessen sein. Tiefere Gefühle pflegen doch erst nach längerem Umgang sich einzunisten und feste Gewohnheiten erst nach längerer Übung zu entstehen. Deshalb, meinen wir, genügt ein dreijähriger Elementar-Kursus — wie er jetzt für alle Schulen besteht — nicht; sondern es müßte wenigstens ein fünfjähriger allgemeiner Kursus eingerichtet werden.

Selbstverständlich ist bei solcher Einrichtung kein Platz mehr für die sogenannten „Vorschulen". Sie sind im wesentlichen ein Erzeugnis der Eitelkeit und der Vorurteile vermögender Eltern. Sie wollten ihre Kinder nicht in die Volksschule schicken, weil sie dort neben dem Kinde des Arbeiters sitzen müßten, von dem sie nichts Gutes lernen könnten. Die Exklusivität der besitzenden Klasse machte sich auch in diesem Punkte bemerkbar. Nun, wir wollen sie nicht zwingen, ihre Kinder der angeblichen Verderbnis unserer Volksschulen auszusetzen; wir wollen ihnen die Freiheit zugestehen, ihre Kinder unterrichten zu lassen, wo und wie sie wollen, aber das wollen wir ihnen[1] nicht ersparen, daß man mit Fingern auf ihre Albernheit zeigt. Denn noch ist nicht nachgewiesen, daß die Begriffe reich und gut, arm und schlecht sich decken. Und vielleicht dämmert unter den Besitzenden doch allmählich auch das Bewußtsein, daß sie den besitzlosen Klassen gegenüber gewisse Pflichten zu erfüllen haben, und daß zu diesen Pflichten auch dies gehöre, durch das gesittete Beispiel ihrer Kinder veredelnd einzuwirken auf die minder gut gestellten Kinder der unteren Klassen.

[1] In sehr vielen Städten schicken die Lehrer, die selbst die eifrigsten Gegner der Vorschulen sind, ihre Kinder in die Vorschulen.

Was also Eitelkeit, Vornehmheit, Bequemlichkeit der Eltern gegen die Einrichtung der allgemeinen Volksschule vorbringt, das kann uns in keiner Weise erschüttern. Eher dürfte dies ein Einwand von pädagogischer Seite thun. Man hat nämlich hervorgehoben, daß die Kinder der verschiedenen Gesellschaftsklassen bei ihrem Eintritt ins schulpflichtige Alter sehr verschieden in ihrer geistigen Verfassung seien und daß es daher besser wäre, die geistig nahestehenden Kinder zusammen zu unterrichten; weil der Unterricht doch an das gegebene Erfahrungsmaterial bei den Kindern anzuknüpfen habe. Damit glaubt man die Existenzberechtigung der „Vorschulen" nachgewiesen zu haben.

Weit gefehlt! Aus der angegebenen Thatsache der Verschiedenheit leiten wir nur die Forderung ab, die Ungleichheit in der Vorbildung auszugleichen durch Errichtung von Volkskindergärten, die die physische Pflege und die psychische Entwickelung der Kleinen übernehmen an Stelle der Eltern, die, im Kampfe ums Dasein stehend, nicht Zeit für die eingehende Erziehung ihrer Kinder finden. Arbeiten die Volkskindergärten in rechter Weise, dann werden die Unterschiede in der Weite der Anschauungen und der Klarheit der Vorstellungen zwischen den Kindern der ärmeren und wohlhabenden Klassen nicht so auffällig sein, daß man nicht beide einer gemeinsamen Schulerziehung zuführen könnte."

Reform des höheren Mädchenschulwesens.

Bei dem Widerstreit der Meinungen hinsichtlich der bevorstehenden Reform des preußischen Mädchenschulwesens dürften die Ausführungen des Wirklichen Geheimen Oberregierungsrats Dr. Schneider, mit denen er die neuen Bestimmungen gegen die Angriffe aus Direktorenkreisen auf der Berliner Versammlung des weiteren Ausschusses des „Preußischen Vereins öffentlicher höherer Mädchenschulen" verteidigte, von wesentlichem Interesse sein. Die strittigen Punkte betreffen die 9- bezw. 10-klassige Schule, die Zusammensetzung des Lehrkörpers und die Direktoratsgehilfin. Die Bestimmungen vom 21. Mai d. J., so führte Geheimrat Dr. Schneider aus, seien das Werk jahrelanger Überlegung; die Denkschrift, aufgrund deren sie erfolgt

sind, sei über 4 Jahre alt. Zwar habe man bereits 1873 aufgrund der vom Minister Falk berufenen Augustkonferenz allgemeine Normen für die höhere Mädchenschule beraten; man wollte jedoch erst weitere Erfahrungen sammeln, ehe man allgemein gültige Bestimmungen über die höhere Mädchenschule festlegte. Inzwischen sei die Lehrerinnenbildung durch die Prüfungsordnung für Lehrerinnen und Schulvorsteherinnen, sowie durch Verfügungen über Zeichen-, Turn-, Handarbeits- und Sprachlehrerinnen geregelt und nunmehr durch die weitergehenden Bestimmungen über die Oberlehrerinnenprüfung zum Abschluß gebracht. Daß nach den neuen Bestimmungen den Lehrerinnen nur ein allgemeines Befähigungszeugnis nach bestandener Prüfung ausgestellt werde, habe seinen guten Grund darin, daß die Mädchen durch einzelne weniger gute Zensuren falschen Beurteilungen ausgesetzt werden. Ist doch sogar der Fall vorgekommen, daß ein Stadtverordneter einem Lehrer, der ein Oberlehrerzeugnis ersten Grades besaß, aber in der Metrik eine weniger gute Nummer hatte, gesagt habe, er müsse die Lücke in der Metrik noch ausfüllen. Wie würde es da erst einem armen Mädchen mit einer schlechten Zensur in Naturgeschichte oder in Geographie ergehen bei den Damen, die es zur Erziehung ihrer Kinder engagierten! Die Einzelzensuren würden außerdem ja in das Prüfungsprotokoll aufgenommen, und jede berufene Behörde würde auf eine Anfrage beim Provinzialschulkollegium oder beim Seminar Auskunft erhalten.

Bezüglich der Normativbestimmungen der öffentlichen höheren Mädchenschulen sei bei den gegnerischen Ausführungen stets eins übersehen worden: der Fundamentalunterschied zwischen höheren Knaben- und höheren Mädchenschulen. Alle Knaben in den höheren Schulen würden für den zukünftigen Beruf, den Erwerb vorgebildet, selbst die Kinder der Reichen, ob sie nun das Abiturientenzeugnis erreichen oder es nur bis zum Zeugnis für den einjährigen freiwilligen Militärdienst bringen. Anders ist es bei der Mädchenschulbildung. Von den 100,000 Mädchen besuchen etwa 50,000 öffentliche Schulen, 50,000 werden in Privatanstalten unterrichtet. Etwa 10 Prozent von allen treten aber später in ein Erwerbsverhältnis, während die anderen dem Hause verbleiben. Daher müsse um dieser 90 Prozent willen

der Charakter der höheren Lehranstalt als einer allgemeinen Bildungsanstalt strengstens gewahrt bleiben. Die Mädchen sollen später einmal gebildete Hausfrauen werden, und deshalb ist das drohende Gespenst des Mädchengymnasiums vor allen Dingen von den Bildungsstätten deutscher Mädchen zu verbannen. Die Grenze der höheren Mädchenschule mußte daher nach oben so festgesetzt werden, daß noch Raum zu einer Bildung fürs Hauswesen oder zu einer besonderen Berufsbildung übrig bliebe. Aus diesem Grunde sei in den Bestimmungen die neunstufige Schule als Norm festgesetzt worden. Bedeute sie doch so wie so für die meisten Mädchen eine Ausdehnung der Schulpflicht bis zum 16. Lebensjahre; denn viele Mädchen kommen erst mit $6^1/_2$ bis 7 Jahren zur Schule, und eine große Anzahl brauche andrerseits zehn Jahre, um die Stufen zu erklimmen. Nach der Schulzeit aber müsse eine Schonung der Mädchen eintreten, da durch Erfahrung und Beobachtung feststeht, daß in diesem Alter die Bleichsucht manche Lebenskraft lähme und manches Opfer fordere. Diese Schonung könne nur darin bestehen, daß die Mädchen nicht mehr gezwungen würden, 32—34 Stunden wöchentlich auf der Schulbank zu sitzen, sondern daß sie aus freier Neigung und etwa $^1/_4$ der Zeit an ihrer Weiterbildung arbeiteten. „Warum will man," betonte der Vertreter des Ministeriums, „die Mädchen abhalten, sich etwas mehr in die Schätze der Litteratur zu vertiefen, warum sie zwingen, Fächer zu treiben, an denen sie kein Interesse haben? Ein Mädchen, das sich in 9 Jahren nicht die im Leben nötige Rechenfertigkeit erworben hat, wird es auch im 10. Schuljahre nicht mehr weit darin bringen. Und hat denn die Mutter kein Recht an ihre Tochter? Soll sie diese gleich vom Schultornister an den Bräutigam überliefern? Die neuen Bestimmungen wollen durch die bezeichnete Abgrenzung der Schulzeit eine Übergangszeit schaffen von der Schule ins Leben. Die Schule entfrembet die Mädchen etwas dem Hauswesen; durch die gewonnene freie Zeit sollen sie Gelegenheit erhalten, am Hauswesen Gefallen zu finden und sich unter der Leitung der Mutter wirtschaftlich auszubilden. Denn in den sogenannten „Kochschulen" lernt das junge Mädchen allerlei, nur nicht kochen, es lernt hier zwar eine Mayonnaise bereiten, aber kein Rindfleisch zubereiten.

Man hat der Unterrichtsverwaltung den Vorwurf gemacht, daß sie das Bildungsziel der Mädchen herabdrücken wolle. Es hat der Staatsbehörde nichts mehr ferngelegen, als dieses; das Gegenteil sollte stattfinden; eine Emporhebung des geistigen Lebens der Mädchen, und die Erfahrung wird zeigen, ob sich die Verwaltung geirrt hat. Mancher wird in dem vorgeschriebenen Stoff vielleicht seine Lieblingsdichter vermissen; mancherlei andere Sachen sind aus dem Lehrplan hinausgeworfen worden: aber das Bildungsniveau hat dadurch keine Herabdrückung erfahren.

Bezüglich der Zusammensetzung des Lehrkörpers seien in den Bestimmungen in erster Linie zwei Zeitbestrebungen berücksichtigt: die Erhöhung der Erwerbsfähigkeit des weiblichen Geschlechts und die Erweiterung der Rechte der Lehrerinnen beim Unterricht und der Erziehung der Mädchen. Redner bekundete seine Freude darüber, daß man dieser Erweiterung der Rechte der Lehrerinnen so allgemein zugestimmt hat. Bezüglich der Gehilfin des Direktors sei nun von gegnerischer Seite betont worden, daß jede Lehrerin die Gehilfin des Direktors ist. Dies sei ja im allgemeinen richtig; aber die Mitwirkung der Lehrerinnen muß eine geregelte sein, da sonst leicht Mißhelligkeiten und Eifersüchteleien unter den Damen entstehen würden. Zu entbehren sei diese Gehilfin auf keinen Fall, da sie bei den größeren Mädchen in vielen Fällen nötig ist. Die Gleichberechtigung des akademischen und seminarischen Lehrerelements sei in der Natur der Sache begründet. In Preußen liegen eben die Verhältnisse anders als in Baden und andern deutschen Staaten; im preußischen Staat ist den seminarisch gebildeten Lehrern auf Grund ihrer Bildung und ihrer Leistungen nicht nur der Zugang zu den Oberlehrerstellen, sondern auch zu dem Direktorposten offen. In der Versammlung wären ja Direktoren mit seminarischem Bildungsgange anwesend, und Redner freue sich, daß diese Herren sich in derartigen Stellungen befänden. An den preußischen höheren Mädchenschulen seien eben sämtliche Lehrerstellen unterschiedslos ordentliche Lehrerstellen. Den Kommunen stehe es ja nun frei, $1/3$ der Lehrerstellen als Oberlehrerstellen auszuzeichnen, aber der Zugang zu denselben steht unterschiedslos sowohl den akademischen als den seminarischen Lehrern offen. Nur die Bewährung im Mädchen-

schuldienst giebt hier den Ausschlag. Und dabei müsse es bleiben! — Mag man bezüglich der Regelung des Mädchenschulwesens manches anders erwartet haben! Mangel an Einsicht könne man ja der Unterrichtsverwaltung wohl nachweisen wollen; Mangel an gutem Willen habe sie nicht gehabt. Sie habe für die preußische Mädchenschule das Beste erstrebt."

Das sind in der That goldne Worte aus dem Munde eines so hochbewährten Schulmannes, der als erster Beamter im Schulwesen des preußischen Staates stets gezeigt hat, daß er der Reform des Mädchenschulwesens das lebhafteste Interesse entgegengebracht hat.

Wir müssen es daher bitter im Interesse des deutschen Lehrerstandes beklagen, daß der Widerstreit zwischen den akademisch gebildeten und seminarisch gebildeten Lehrern nicht aufhören will, — daß die gegenseitige Anfeindung und Herabsetzung im Wissen, Leistungen und Können selbst in die politischen Zeitungen hineingetragen werden.

Die Gegner der Lehrer können frohlockend ausrufen: „Es giebt keinen deutschen Lehrerstand!"

Der Herr Kultusminister Dr. Bosse hat an die Regierungen und an die Provinzialschulkollegien eine Verfügung erlassen, welche sich mit der Frage der Verleihung des Oberlehrertitels an die Lehrer an höheren Mädchenschulen beschäftigt. Danach ist im Besoldungsetat für die Lehrer an öffentlichen höheren Mädchenschulen ein Drittel aller Lehrerstellen als Oberlehrerstellen zu bezeichnen, damit hervorragend tüchtige Männer an die Anstalten berufen und bei ihnen festgehalten werden können. Die Inhaber der gedachten Stellen haben ohne weiteres die Amtsbezeichnung Oberlehrer. Auch seminarisch gebildeten Lehrern, sobald sie die Mittelschullehrerprüfung bestanden haben und sich durch hervorragende Tüchtigkeit auszeichnen, sind die Oberlehrerstellen und selbst Direktorenstellen nicht zu verschließen. Dieser Erlaß hat nun eine Anzahl der Akademiker an den höheren Mädchenschulen in einen wahren Harnisch getrieben.

Im Grenzboten Nr. 50 vom 13. Dezember 1894 lesen wir am Schlusse eines Aufsatzes: „Die Lehrerinnenfrage in Preußen" folgende Schlußworte:

„Die Mittelschullehrer pochen nun auf ihre im Jahre 1872 verbrieften Rechte und legen Beschlag auf die höhere Mädchenschule; und das Kultusministerium erneuert ihnen auch die Rechte, ohne von ihnen besondere Pflichten und besondere Befähigungen zu verlangen. Und dürfte auch das Mädchengymnasium den Namen höhere Mädchenschule führen, so müßte man eines schönen Tages gewärtig sein, daß die Mittelschullehrer auch auf die Anstalt laut der Urkunde vom Jahre 1872 Anspruch erheben.

Was sind das für seltsame Zustände! Von den Lehrerinnen in den Oberklassen verlangt man ein fachwissenschaftliches Studium, und den Mittelschullehrern erläßt man es, ja man giebt ihnen sogar das Recht, auch ohne wissenschaftliche Studien Oberlehrer und Direktoren zu werden und ein zum Teil wissenschaftlich gebildetes Kollegium zu leiten! Das Mittelschullehrerexamen ist mit dem fachwissenschaftlichen, wie es die Lehrerinnen machen sollen, gar nicht zu vergleichen. Ja, die Anforderungen in jenem Examen sind in einigen Fächern sogar noch weit niedriger als die, die z. B. von einer Seminaristin verlangt werden, die sich um das Zeugnis für den Sprachunterricht bemüht. Diese hat in der fremden Sprache, in der sie eine Lehrbefähigung erwerben will, folgende Bedingungen zu erfüllen: „die Fähigkeit, einen leichten Abschnitt ohne Vorbereitung in gutes Deutsch zu übersetzen, Fertigkeit im mündlichen Gebrauch der fremden Sprache, gute Aussprache und Kenntnis der Gesetze der Aussprache, sichere Kenntnis der Grammatik, übersichtliche Kenntnis der Litteraturgeschichte der drei letzten Jahrhunderte und genauere Bekanntschaft mit einigen hervorragenden Werken, Kenntnis der für die Schullektüre besonders geeigneten Schriftsteller, Bekanntschaft mit den Elementen der Metrik". Dieses Examen berechtigt noch nicht für die Oberklassen. Nun halte man die Mittelschullehrerprüfung im Französischen dagegen, die zum Unterricht in den oberen Klassen berechtigt: „Kenntnis der Formenlehre und der Syntax und die Fertigkeit, einen prosaischen oder einen poetischen Abschnitt aus der betreffenden Sprache ins Deutsche, einen leichten prosaischen Abschnitt aus dem Deutschen ins Französische, beziehungsweise (!) Englische vom Blatte richtig zu

übersetzen. Allgemeine Kenntnis der Geschichte der französischen, beziehungsweise (!) englischen Nationallitteratur, der Lebensgeschichte und der Hauptwerke der bedeutendsten Dichter“. Dieses Examen berechtigt zum Oberlehrer — ist das nicht der reine Hohn?

Nachdem die neuen Lehrpläne für die preußischen höheren Mädchenschulen erschienen sind, wird jeder Sachkenner zugeben, daß ein Lehrer nur aufgrund der im Mittelschullehrexamen nachgewiesenen Kenntnisse nicht imstande ist, den Unterricht in den oberen Klassen, das Rechnen vielleicht ausgenommen, in fruchtbarer Weise zu erteilen. Der einzige Ausweg wäre der gewesen, nicht nur den Lehrerinnen, sondern auch den seminaristisch gebildeten Lehrern mit guten Zeugnissen die Hörsäle der Universität zu öffnen und von ihnen eine wissenschaftliche Prüfung zu fordern, wie es in Sachsen der Fall ist. Vorläufig giebt es aber für die Zusammensetzung des Lehrerkollegiums an den höheren Mädchenschulen in Preußen nur zwei Möglichkeiten. Entweder leisten die seminaristisch gebildeten Lehrer dasselbe wie die akademisch gebildeten, dann sind diese ganz überflüssig, oder die akademisch gebildeten sind für den Unterricht unentbehrlich, wie der Ministerialerlaß meint, dann ist es selbstverständlich, daß sie ihrem Bildungsgange entsprechend auch für sich stehen. Den Mittelschullehrern aber alle Rechte ohne erhöhte Pflichten und ohne ein wissenschaftliches Examen zu geben, ist eine Ungerechtigkeit gegen die Lehrerinnen wie gegen die akademisch gebildeten Lehrer.

Hoffentlich werden sie nun zu der Überzeugung gekommen sein, daß es nicht gut ist, die beständig gegen sie gerichteten Angriffe vornehm zu ignorieren, sondern daß es für sie notwendig ist, sich ihrer Haut zu wehren und das Gebiet, das sie sich erarbeitet haben, mit allen Kräften zu verteidigen. Die Lehrerinnen haben ihren großen Verein, in dem sie ohne Rücksicht auf andere ihre Sonderinteressen verfechten, die Mittelschullehrer desgleichen; beide haben ihre Ziele erreicht. Es wird hohe Zeit, daß sich die akademisch gebildeten Lehrer auch zusammenthun, um ihren Wünschen und Ansprüchen Nachdruck zu geben. Das Feld räumen, wie einige Philologen thun wollen und schon

gethan haben, und die höhere Mädchenschule ganz den Lehrerinnen und den seminaristisch gebildeten Lehrern überlassen, wäre ein schlechtes Zeichen für die Sache, die sie verfechten."

Diese Angriffe gegen die Mittelschullehrer lesen wir augenblicklich in allen Tonarten, nicht nur in der Fachpresse, sondern auch in allen größeren politischen Zeitungen.

Die Herren Schreiber sollten doch bedenken, daß der gesamte deutsche Lehrerstand durch solche Angriffe schwer geschädigt wird.

B.

VII.

Rezensionen.

Geschichte der deutschen Nationallitteratur. Nebst einem Abriß der deutschen Poetik. Ein Hilfsbuch für Schule und Haus. Von Dr. K. *Heilmann*. Ferdinand Hirt, Königliche Universitäts- und Verlagsbuchhandlung. Breslau, 1893.

Der Verfasser setzt sich für seinen Unterricht die schöne Aufgabe, Begeisterung zu einem liebevollen Sichversenken in jene Meisterwerke zu geben; daß die angehenden Lehrer aus jener lauteren Quelle Sinn und Verständnis für deutsche Eigenart und deutsches Volkstum schöpfen und ein lebendiges Vaterlands-, Heimats- und Naturgefühl gewinnen, daß vor allem ein darin festgewurzelter, durch das religiöse Leben geweihter Charakter durch diesen Unterricht erzeugt und gebildet wird. Darum legt der Verfasser das Hauptgewicht auf den Inhalt der Werke; der Unterricht soll viel weniger eine Litteraturgeschichte als Litteraturkunde sein. Auch von ihnen sind nur die hervorragendsten und wahrhaft bedeutsamen Erscheinungen und insbesondere solche, welche nach Inhalt und Form volkstümliches Gepräge tragen, eingehend berücksichtigt worden.

Sichtung, Beschränkung und Vereinfachung des Lehrstoffes ist bei Abfassung vorliegenden Buches das nächste Ziel gewesen; überall ist eine gründliche Scheidung des didaktisch Wertvollen von dem minder Wichtigen und Unwesentlichen durchzuführen versucht worden.

Wir wünschen dem Buche die weiteste Verbreitung. B.

P. Tesch, Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre. Hilchenbach, Verlag von L. Wiegand. 1893.

Wir haben in der That keinen Mangel an guten Anweisungen für den Unterricht des ersten Schuljahres, dennoch

begrüßen wir die vorliegende Arbeit mit Freuden. Das Buch ist für den jüngeren Lehrer ein treuer Ratgeber und sicherer Führer. Alle Fragen für diesen Unterricht sind eingehend behandelt, praktisch bearbeitet und wissenschaftlich begründet. Die vorhandene Litteratur ist mit großem Verständnis benutzt und verwertet.

Wir wünschen von Herzen, daß die Elementarlehrer bei der Vorbereitung für den Unterricht diese Arbeit benutzen, — der Segen für die Schule kann nicht ausbleiben; die Arbeit in der Schule wird für Lehrer und Kinder eine Freude, eine Lust werden. B.

Dr. C. Kehr, Der Anschauungsunterricht für Haus und Schule. 4. vermehrte Auflage, bearbeitet von A. Kleinschmidt. Gotha, Friedr. Andreas Perthes. 1894.

Emil Fischer, Sprachstoffe zu Lehmann-Leutemanns Tierbildern für den Anschauungsunterricht. Fünfte verbesserte und vermehrte Auflage. Leipzig, Verlag von Oskar Leiner.

Diese beiden Arbeiten bedürfen in der That keiner Empfehlung mehr, wir bringen sie deshalb an dieser Stelle nur den jüngeren Lehrern in Erinnerung.

Brockhaus' Konversations-Lexikon.

Die Herausgabe der 14. Auflage schreitet rüstig vorwärts. Bereits liegt der 13. Band vor uns. In dem durch die Stichwörter Perugia und Rudersport gegebenen Rahmen umfaßt der Text des 13. Bandes etwa 9700 Artikel, unter denen wieder sehr viele besonders hervorzuheben sind, so St. Petersburg, das alte und moderne Rom, Portugal, Preußen, Polen, Prag, Rio de Janeiro, Philadelphia, alle mit Karten und Plänen reich ausgestattet. Auf technischem Gebiete greifen wir z. B. Petroleum-Motoren, Photographie, Rauchverhütung heraus, in welch letzterem Artikel nachgewiesen wird, daß jährlich in Deutschland allein 200 Millionen Mark nutzlos als Rauch in die Luft gehen, die man bei geeigneten Verbrennungsvorrichtungen sparen könnte! Seiner Aufgabe getreu, zerstört Brockhaus' Konversations-Lexikon an vielen Stellen alte Vorurteile und unterrichtet über neue schädliche oder nützliche Formen moderner Organisationen, z. B. Petroleumtrust, Produktiv-Genossenschaften, Postsparkassen u. s. w. Als sehr bemerkenswert seien noch die Artikel Reichstag, Reichsbank, Preßgesetzgebung, Rechtschreibung, Postwesen erwähnt. Der Artikel „Römisches Recht“ und eine Karte, welche die gegenwärtige Zersplitterung des „gemeinen Rechts“ im deutschen Reiche zeigt, sind besonders zeitgemäß, ebenso der über „Rettungswesen zur See“, mit Tafel. Henri Rocheforts erst kürzlich erfolgte Amnestierung ist schon aufgenommen.

Immer klarer und befriedigender tritt das System zu Tage, nach dem vierhundert hervorragende Fachgelehrte, ein Stab von akademisch gebildeten Redakteuren und ein Personal von gegen sechshundert Arbeitern, also insgesamt eintausend Personen, jahraus, jahrein Hand in Hand arbeiten, um dem lernbegierigen Publikum das Vollendetste zu bieten, was deutsche Wissenschaft, Kunst und Technik zu leisten vermögen.

Albrecht Thoma, Das Studium des Dramas an Lessings Meisterwerken. Gotha, Verlag von E. F. Thienemann. 1894.

Von demselben Verfasser erschien vor einigen Jahren eine Broschüre über „Das Drama". Eine gemeinverständliche Darstellung seines Wesens und Baues. Die Arbeit wurde von der Lehrerwelt mit großen Freuden begrüßt und fand weiteste Verbreitung.

Auch diese neue Arbeit wird sich bald Anerkennung und Eingang in Schule und Haus verschaffen.

Nicht nur um ein Kunstwerk richtig schätzen, sondern auch um es recht genießen zu können, muß man's auch verstehen; man muß auf seine Kunstschönheit im einzelnen und ganzen aufmerken, wenn man die rechte Begeisterung und Freude daran gewinnen will. Das blasierte Absprechen über ein wahres Kunstwerk rührt davon her, daß der falsche Kritiker die Kunst desselben eben nicht merkt, weil er dafür keine Augen hat oder sich keine Zeit dazu nimmt. Den höchsten Genuß wird freilich nur der Kunstkenner haben, der einigermaßen in das Wesen der betreffenden Kunst eingeweiht ist, in der Absicht des Künstlers folgen zu können, die Schönheit seiner Schöpfung nicht bloß dumpf zu empfinden, sondern auch sich klar darüber Rechenschaft zu geben.

In meisterhafter Weise hat der Verfasser es verstanden, uns in das Wesen der Technik, in den Aufbau des Dramas einzuführen.

B.

I.

Die Schule und die Zeitströmungen.

Von

A. Kleinschmidt, Seminarlehrer in Bensheim.

Was ist deine Pflicht? Die Forderung des Tages! Goethe.

Die Pädagogik der Neuzeit hat gezeigt, daß sie zu halten vermag, was sie verspricht. Obgleich sie gegenwärtig noch mit mancherlei Hemmnissen zu kämpfen hat, erwies sie doch bereits durch die Wirklichkeit als lebenskräftig und richtig, was ihre Gegner selbst als Möglichkeit in Frage stellten. Es ist den Eiferern dagegen ergangen wie jenem Philosophen, der die Bewegung leugnete und den man dadurch des Irrtums überführte, daß man vor seinen Augen auf und ab ging. In ganz ähnlicher Art hat die Pädagogik durch Thatsachen dargethan, daß ihre Ziele richtig sind und daß man dieselben erreichen kann, wennschon dieser Erfolg noch vielfach, und leider recht oft absichtlich, von außen her verkümmert wird.

Sie hat damit viel erreicht, sogar den so lange hartnäckig verweigerten Eintritt in die höheren Lehranstalten erstritten. Widerlegt ist das absprechende, nicht selten verächtliche Urteil der hochgestellten Leute, die sich unter der Pädagogik eine zwecklose Künstelei dachten; widerlegt sind die unklaren, auf völliger Unkenntnis der wahren Sachlage ruhenden Ansichten der großen Massen, die jeder Neuerung von vornherein Übelwollen und Mißtrauen entgegenbringen. Verstummt sind viele Stimmen derjenigen, die bei dem Namen Pädagogik sofort an eine religions- und kirchenfeindliche Strömung dachten und sich zuweilen nicht scheuten, die pädagogischen Bestrebungen der Gegenwart mit in dem weitschichtigen vagen Begriff Atheismus unterzubringen, dessen Grenzen in den

Äußerungen aus dem Munde solcher Leute vollständig verschwimmen. Sie leugneten ja lange Zeit spöttisch, daß diese Wissenschaft und Kunst eine Zukunft habe, daß sie größeren Einfluß gewinnen und sich die Herrschaft im Schulwesen erringen werde, ja, nicht wenige behaupteten salbungsvoll mit Prophetenmiene, die gotteslästerliche Bewegung werde mit einem kläglichen Bankerott enden.

Alle, die in solcher Art über die Pädagogik denken und reden, bezeugen damit nur, daß sie dieselbe nicht genau kennen, weil man sie ihnen nur als einen abschreckenden Popanz hinstellte, vor dem sie gedankenlos zur Seite wichen, oder daß sie aus Parteiinteressen, aus Selbstsucht, aus irgendwelchen anderen Gründen mit Vorurteilen an sie herantraten. Sie thun damit aber auch dar, daß sie völlig fremd im Leben ihrer Zeit stehen, daß sie die ewigen, ehernen, großen Gesetze, nach denen wir alle unseres Daseins Kreise vollenden, nicht verstehen; besäßen sie dieses Verständnis, so würden sie wissen, daß die Pädagogik in ihrer heutigen Gestalt infolge ihres geschichtlichen Entwickelungsganges, infolge der auf sie einwirkenden Mächte und Gestaltungen gerade so werden mußte, wie sie geworden ist. Das zusammenhangslose, zum Teil pedantische, des klaren Systems entbehrende Sammelsurium von Erfahrungsthatsachen und Einzelvorschriften, das man vordem als Pädagogik bezeichnete, ist durch den Aufschwung aller Wissenschaften und unter dem Einflusse der die Welt bewegenden großen Fragen und Aufgaben auf allen Lebensgebieten längst überwunden. Aber das, was gut darin war, ist deswegen nicht verloren gegangen; es ist in den mit Umsicht, Klarheit und Sorgfalt aufgeführten wissenschaftlichen Neubau herübergenommen, es wirkt und lebt darin fort, wenn auch vielleicht in etwas anderer Art als früher. Was ewig wahr ist, das stirbt ja auch in der Erziehungswissenschaft nicht, denn es trägt die Kraft der Verjüngung in sich selbst, weil es von dem göttlichen Funken Vernunft immer wieder im rechten Lichte gezeigt wird. Die Pädagogik wurzelt in der Wissenschaft vom Menschen, und ebendeswegen hat sie sich solche hocherfreuliche Erfolge erworben, obwohl es an Tötungs- und Verkümmerungsversuchen wahrlich nicht gefehlt hat.

Die Phalanx, die sich aus den Massen der Feinde immer wieder bildet, ist sich aber selber über die Größe der behaupteten, angeblich von der Pädagogik drohenden Gefahr nicht recht klar. Der eine Teil der Tapferen kann nicht genug vor dem von der religionsfeindlichen Pädagogik, von den gottlosen Lehrern drohenden Unheil warnen; er möchte die ganze Welt dagegen in Bewegung bringen und gesteht mit Leichenbittermiene zu, daß die mit frommer Wut eifernden Herren bis jetzt trotz aller Kraftanstrengungen keinen wesentlichen Erfolg in ihren Bemühungen erzielt haben, so sehr sie zuweilen von den herrschenden Gewalten unterstützt werden. Der andere Teil behauptet vornehm absprechend, von einer solchen Wissenschaft und ihren Jüngern könne der Kirchlichkeit, d. h. der Priesterherrschaft, keine Gefahr drohen, hilft den streitenden Brüdern aber trotzdem tapfer. Wenn man fragt, was denn eigentlich an den pädagogischen Bestrebungen der Gegenwart auszusetzen sei, wissen die Herren nichts anderes zu sagen, als es herrsche ein unheimlicher, finsterer Geist in der Pädagogik, der Geist des Bösen, der das erste Menschenpaar schon zum Abfall von Gott verführt habe, der Hochmut, durch den auch Engel gefallen seien. Wenn dieser Geist durch die Erziehung in die Massen gebracht werde, so sei der Anfang vom Ende da.

Über diese und ähnliche Behauptungen kann man nur lächeln; nicht die Neuschule droht der Zukunft unseres Volkes Gefahr, sondern jene blinde Reaktion, die alles wieder auf den Stand zurückschrauben möchte, den es vor Jahrhunderten hatte. Die Schule will die beängstigenden Strömungen im Leben unserer Zeit nicht gewaltsam unterdrücken helfen, sondern sie nur mit in ruhige Bahnen zu leiten suchen, sodaß berechtigte Forderungen Erfüllung finden, unberechtigte, frevelhafte Ansprüche auch von den Massen als solche erkannt und verurteilt werden. Die Thatsache z. B., daß die Lehrerschaft der Mitwirkung der Schule bei Lösung der sozialen Frage so lebhafte Teilnahme zuwendet, ist der klarste Beweis für die Richtigkeit vorstehender Behauptung. Die Pädagogik weiß, daß mit äußerlichen Hilfsmitteln gegen tiefgehende Erregung der großen Menge auf die Dauer nichts zu erreichen

18*

ist, daß mühsame Erhaltung verrotteter Zustände nicht zum Ziele führt, daß die Heilung nur von innen heraus erfolgen kann, durch Einführung wirklicher Verbesserungen in der Gesamterziehung des Volkes. Alles Pochen auf längst veraltete Rechte, mögen dieselben juristisch betrachtet noch so wohl begründet sein, bringt uns keinen Schritt weiter. Nur die klare sittliche Erkenntnis, nur das gottgewollte Wollen in der Mehrzahl des Volkes vermag Gesundung zu schaffen, und zur Erreichung dieses Zieles will die Pädagogik der Neuzeit treu und eifrig mithelfen. Sie will den Zögling gewöhnen, sich in allen Dingen, die sein äußeres und inneres Wohl angehen, auf den Gewissensboden zu stellen, nicht auf den Grund, den ihm zufällig erworbene, durch besondere Glücksumstände gewordene Rechte und Vorzüge gewähren. Alles Wettern und Drohen gegen die Neigung der Massen, diesen historisch gewordenen Rechtsboden umzustoßen und aus dem Geiste einer wilden Begehrlichkeit heraus einen neuen Zustand, eine andere Ordnung der Dinge zu schaffen, wird erfolglos bleiben. Nur dadurch, daß die Erziehung jeden einzelnen dazu bringt, sich als Glied des Ganzen, als Bruder unter Brüdern zu fühlen, vermag man die Grundursache der Störungen zu beseitigen: die Selbstsucht, die heute noch wie vor Jahrtausenden in allen Schichten der Bevölkerung tiefgehende, weitverbreitete Wurzeln geschlagen hat, heute noch die Welt beherrscht, obwohl wir uns seit so langer Zeit Christen nennen. Wären wir wirklich Christen im Geiste des göttlichen Meisters, dann könnten so beängstigende Zustände nicht entstanden sein, wie diejenigen sind, in denen wir schweratmend leben. Die Pädagogik der Gegenwart hat nach den verschiedensten Seiten hin immer wieder auf das hingewiesen, was in der Einzel- und Volkserziehung notwendig ist, wenn eine Besserung eintreten soll; so ist namentlich oft von ihr betont worden, daß statt toter Gläubigkeit wahrhaftes, werkthätiges, sich in der Bruderliebe erweisendes Christentum durch den Religionsunterricht in Kirche und Schule zu begründen sei. Wird diese Forderung nicht beachtet, so wird die kirchliche Autorität zusammenstürzen, wenn die staatliche zu wanken beginnt. Wir sehen ja, wie

weit die Sozialdemokratie in Gegenden, die früher ausschließlich unter ultramontanem Einflusse standen, die Herrschaft bereits an sich gerissen hat und wie der rücksichtslos vordringende demokratische Geist die Bestrebungen der schroffsten Ultramontanen zu durchtränken beginnt statt umgekehrt — ein Schauspiel, wie es in ähnlicher Art schon vor der großen Kirchenspaltung dem Auge des Forschers einmal überraschend und zum Nachdenken anregend entgegentritt. Nur durch bessere Erziehung, die namentlich Bruderliebe und warmes Gerechtigkeitsgefühl in die Herzen pflanzen soll, wird die verlorene Stabilität im Leben der großen Menschheitsgemeinde, die sich aus fast allen Kulturvölkern des Erdballes zusammensetzt, wieder herzustellen sein.

Die Schule der Gegenwart schlägt den Umstand, daß die Richtung der Geister auf das Reale hin im Jahrhundert der größten wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Umwälzungen nun einmal vorhanden ist, bei ihrer Arbeit als sehr bedeutsam und beachtenswert an, aber anders als diejenigen, die nur müßig jammernd und wehklagend in die Vergangenheit zurückschauen und der eingetretenen Veränderung fluchen, ohne einen Versuch zu machen, ihre Weltanschauung darnach umzugestalten. Der ganze Zug der Zeit ist nun einmal auf das Praktische hingerichtet, keiner Periode in der Entwickelungsgeschichte der Menschheit waren schwerere praktische Aufgaben gestellt als der gegenwärtigen; damit ist auch die Thätigkeit der Pädagogen verändert worden; die Forderungen des materiellen Lebens an ihre Arbeit machen sich täglich nachdrücklicher geltend, zuweilen halb unbewußt, nur aus einem dunkeln, der Erkenntnis der Notwendigkeit entspringenden Triebe heraus. Die Neuschule erkennt an, daß auch die Mitarbeit bei Lösung der hier in Betracht kommenden Fragen ein Stück Sittlichkeit, ja, daß sie im ureigensten Sinne des Wortes sittlich ist. Wer seine Kraft dafür in Bewegung setzt, der stellt sich in den Dienst des praktischen Christentums, das überall zu versöhnen und auszugleichen sucht, sei's in weltlichen, sei's in geistlichen Dingen. Nach Ansicht der Pädagogen, welche ihr Amt im Sinne der großen neuen Meister auffassen, kommt es vor allem darauf

an, die wahren Bedürfnisse der Menschenseele zu erforschen, die dringenden Bedürfnisse der Gegenwart zu ergründen und dann alles erziehliche Thun und Lassen danach einzurichten. Wer das Verlangen der Volksseele in einem gewissen Zeitabschnitte klar erkannt hat, der wird auch auf seinem Arbeitsfelde die Mittel finden, sich diesem Verlangen anzupassen und es aus irrtümlich eingeschlagener Richtung abzulenken. Die Schule ist ernstlich bemüht, in diesem Geiste zu wirken; sie will den gutgewählten Lehrinhalt in der passendsten Form an den Schüler heranbringen und in seiner Seele wurzeln lassen, daß er alle Richtungen des Geisteslebens durchdringe und veredle. So wird es ihr gelingen, nicht allein die jugendlichen Seelen für die höchsten sittlichen Ideale zu gewinnen, sondern auch in weite Kreise der Erwachsenen hinein segenbringend thätig zu sein — immer vorausgesetzt, daß man ihre Thätigkeit nicht durch engherziges Schablonentum verkümmert.

Allerdings ist diese neue Schule gar vielen Leuten nur in Zerrbildern vorgemalt, nur durch wüste Hetzereien bekannt geworden; aber sie darf sich die Verachtung dieser Voreingenommenen ruhig gefallen lassen, und sie wird ihre günstig wirkende Thätigkeit schließlich doch anerkannt sehen, denn der in ihr waltende Geist ist der Geist jener freien idealen Macht, die das ganze Leben und Streben weiht und heiligt, der Geist der Menschenliebe, der echten Humanität, den schon Lessing und Herder als allein berechtigten in der Erziehung anerkannten. Die Zahl derjenigen, die ungescheut frivolen Hohn und Spott über die Schule der Neuzeit ergießen, nimmt zum Glücke täglich ab, ebenso die Zahl der vielen anderen, die allem Fremden voll Abneigung gegenüberstehen, oder die gegen die jetzige Schule murren, weil die Früchte ihrer kurzen Wirksamkeit noch nicht reichlich genug ausgefallen sind. Jenen verstand- und geschmacklosen, absichtlich verdrehenden und verzerrenden Eiferern ist zu entgegnen, daß alles Gute Zeit braucht, um sich zu entwickeln und auszureifen; man wird auch der Schule diese Frist nicht versagen dürfen. Alle diejenigen, welche den Bestrebungen der neuen Pädagogik Teilnahme entgegenbringen, die erkennen, daß

sie dem gewaltigen, nach Thaten drängenden Zuge der Zeit im Geiste wahrer, echter und tiefer Bildung zu dienen bemüht ist, die ihre Augen nicht absichtlich gegen die Forderungen des Lebens verschließen, haben recht wohl mit Hoffnung und Freude herausgefunden, daß die Neuschule schon vieles Gute gewirkt, vielem Schlimmen entgegengearbeitet hat.

Es muß zugestanden werden, daß der Übereifer nach verschiedenen Richtungen hin geschadet hat, daß manche Pädagogen, die in Basedows Art die Reklametrommel rührten und den Schein über das Wesen setzten, viel Verbitterung gesät, viel Gleichgültigkeit und Verachtung hervorgerufen haben. Weil diese pädagogischen Charlatane aber vielleicht ihre Anforderungen ins Maßlose steigerten, weil sie nicht einmal annähernd zu erfüllen vermochten, was sie mit hochtönenden Worten verheißen hatten, sollte man mit Selbstgenügsamkeit, mit spöttischem Lächeln an einer Wissenschaft und Kunst vorübergehen dürfen, die auf sicherem Grunde ruht, täglich mehr ausgebaut wird und ihre Lebenskraft, ihre Wirksamkeit schon in überzeugendster Weise dargethan hat? Nimmermehr! Was jene als moderne Pädagogik ausposaunten, war eben nicht das, was die großen Meister unserer Zeit geschaffen haben, war vielleicht bloß ein armseliger Abklatsch, bestimmt, der Selbstsucht zu dienen. Zu bedauern bleibt eben nur, daß dadurch soviel Verkennung und Mißachtung gestiftet ward, gestiftet auch in Kreisen, die durchaus nicht feindselig gesinnt waren und in denen man nun fragt: „Wo bleiben die Wunder, welche diese neuen Propheten zu wirken versprachen?"

Ja, es fehlt diesen Großsprechern eben an der tiefen pädagogischen Bildung, an dem ernsten sittlichen Streben! Ihr Denken und Handeln ist nur auf Äußerlichkeiten gerichtet; sie wollen nur blenden, sich nur vorwärts schaffen, nur Bewunderung und äußerlichen Erfolg erzielen. Ob sie dem Sittengesetz dabei ins Gesicht schlagen oder nicht, ist ihnen vollständig gleichgültig. Sie sind nicht der Typus des echten Pädagogen der Neuzeit, der seine Verkörperung in dem unvergeßlichen Vater Pestalozzi findet, von dem das schöne, so überaus treffende Wort gesagt ward: „Alles für andere, nichts für sich!" Die pädagogischen Schwindler, die sich,

zum Glück nur recht vereinzelt, in engen oder weiteren Kreisen breit machen, entbehren vielleicht sogar der nötigen Begabung zur vollen Erfassung und Durchdringung dessen, was in Wissen und Können heute von einem Lehrer gefordert werden muß, wenn er sein Amt im rechten Geiste verwalten will. Der ideale Schwung, der Zug nach dem Höchsten hin, die opferfreudige Begeisterung sind ihnen fremd; sie lachen dessen, der mit allen Kräften seines Wesens, mit allen Regungen seines Gemütes bei der Arbeit ist, denn ihr Idol ist das liebe Ich, dessen Wohl sie, trotz ihrer geistigen Unbedeutendheit, mit einer erstaunlichen Welt- und Menschenkenntnis, mit einer raffinierten Gewandtheit und Schlauheit kräftigst zu fördern wissen.

In der Schule der Neuzeit sehen viele Leute eine Einrichtung, worin die Schüler zu einer Art von „Experimentierkarnickeln“ gemacht werden, zu Objekten unnützer, ja gefährlicher, den Bestand der gegenwärtigen Verhältnisse bedrohender Versuche. So urteilen die konservativen Anhänger des Althergebrachten, die am liebsten die Zustände der Feudalzeit wieder zurückgeführt sehen möchten, wenn vielleicht auch — und das ist ihr höchstes Zugeständnis — in etwas gemilderter Form. Ihnen ist der liberale Zug, der die Pädagogik unserer Zeit durchweht, ein Gifthauch, von dessen Wirkungen sie das Schrecklichste für Staat und Gesellschaft fürchten. Von Vorurteilen geleitet, vom Eigennutz bestimmt, halten die Anhänger dieser Richtung jede Verbreiterung und Vertiefung der allgemeinen Volksbildung für eine Gefahr; sie behaupten, die unteren Volksschichten würden dadurch nur unzufrieden und aufrührerisch gemacht, und leugnen entschieden, daß edle Bildung den Menschen frei mache, frei im schönsten Sinne dieses Wortes, nämlich von Roheit der Gesinnung und Brutalität des Handelns. Ihre Ansicht geht dahin, daß mehr als genug geschehe, wenn man in der Schule etwas Lesen, Schreiben und Rechnen lehre, die biblische Geschichte und den Katechismus gehörig einpauke und vor allem blinden, stumpfsinnigen Gehorsam gegen die herrschenden Gewalten in die Gemüter pflanze. Als bestes Mittel dazu schwebt ihnen der Bakel vor,

und auch die erzieherischen Wirkungen des Unterrichtes sollen eine Art geistigen Bakeltums sein.

Den Vertretern dieser Ideen fehlt es vollständig an historischem Sinne; sie verstehen weder die Vergangenheit mit ihren vielen schweren Mängeln, die sich ja häufig genug in unruhigen Zeiten explosiv wirksam gezeigt haben, wie z. B. in den Greueln und Schrecknissen des Bauernkrieges und der großen französischen Revolution, noch vermögen sie zu erfassen, wie die Gegenwart aus den veralteten und verrotteten Zuständen früherer Epochen entstanden ist und entstehen mußte. Sie blicken nüchtern, ja kalt und finster in die Bewegung der Geister, die alles beherrscht und nach Begründung anderer Lebenszustände drängt, ohne daß sich irgend jemand über die Art der einstigen Lösung klar ist. Es widerstrebt ihnen, an der Milderung und Beseitigung der unleugbar vorhandenen schroffen Gegensätze mit thätig zu sein, und sie stellen sich dabei meist auf den Boden einer toten Kirchlichkeit, der alle erbauende, reinigende, die Geister erhebende und befreiende Kraft fehlt. Alle tieferen Regungen des Gemütes, aller Aufschwung der Phantasie, alles philosophierende Grübeln in den Massen ist ihnen einfach unheimlich und wird als Auflehnungsversuch gegen die göttliche Weltordnung geächtet, als gefährliches Schwarmgeisttum denunziert. Losgelöst von dem Boden der Wirklichkeit, stehen diese Leute unter ihren Volksgenossen und verdorren geistig in Groll gegen das Gewordene und noch Werdende, verbittern sich selber täglich mehr, indem sie die Gebilde vergangener Zeiten auf dem Gebiete des wirtschaftlichen und sozialen, des kirchlichen und politischen Lebens für allein schön und gut halten. Ihr ganzes Streben läuft in eine schwanke, überaus leicht zerbrechliche Spitze aus: wieder zurückzuführen mit Güte oder Gewalt, was einst in den Tagen der Ahnen war. Und doch gilt auch diesen Anhängern des Alten das Dichterwort:

„Drum auf, bevor das Gräßliche geschehen!
Was soll das kläglich matte Gehenlassen?
Den Geist der Zukunft müßt ihr jetzt schon fassen,
In einem andern Lichte künftig gehen!“

Sie müssen begreifen lernen, daß sie als Glieder in einer großen Gemeinschaft leben, worin die einzelnen gleiche Pflichten haben und gleiche Rechte beanspruchen dürfen, daß das Leben des einzelnen Bürgers unter dem bestimmenden Einflusse dieser Gesamtheit steht, daß kein Stand sich mehr selbstgenügsam auf sich selbst stellen kann.

Die Schule kann, auch wenn sie den besten Willen dazu hätte, den ungeheuern, klaffenden Riß, der durch folgenschwere wirtschaftliche und sonstige Umwälzungen in unseren gesamten Lebensverhältnissen entstanden ist, nicht mit den armseligen Mittelchen beseitigen, welche die konservativen Leute eifrig als Panacee anraten. Jede Zeit will aus sich heraus erklärt und verstanden sein, das Krankhafte in ihr kann nur aus solchem Geiste heraus entfernt werden. Wollte man sich also darauf beschränken, immer und immer wieder nur zu predigen, was einst gewesen, sei heute noch unvergleichlich herrlich und trefflich und müsse erhalten oder wieder zu neuem Leben erweckt werden, so könnte ein überaus kläglicher Bankrott nicht ausbleiben, und die Restauration, die ja naturnotwendig in der einen oder anderen Form erfolgt, würde sich vielleicht, und zwar wesentlich mit infolge der gebrauchten einseitigen Reagentien, nach recht bedenklicher Richtung hin und in recht gefährlicher Art entwickeln. Da wir nun einmal von der Vorsehung bestimmt sind, in einer Übergangszeit voll der schroffsten Gegensätze, voll innerer Unklarheit und besorgniserregender Unruhe zu leben, muß die Schule, wie alle anderen Lebensmächte, darauf bedacht sein, das Gute, sich zur Lösung brennender Tagesfragen zweckmäßig und heilsam Erweisende zu nehmen, wo sie es findet. Das konservative Element hat sich in der Form, wie wir es in manchen dafür bekannten Gegenden Deutschlands noch finden, abgelebt, es siecht am Marasmus dahin. Das Bedürfnis, neue Zustände zu schaffen, in denen jeder billig Denkende sich behaglich fühlen kann, wird immer lebendiger; das Bewußtsein, daß dies nur durch behutsames, sachgemäßes Eingehen auf die berechtigten Forderungen des Zeitgeistes geschehen kann, wird täglich klarer. Ist doch

der Staat aus dieser Erkenntnis heraus eifrig und mit Erfolg daran gegangen, wesentliche wirtschaftliche Verbesserungen einzuführen, die noch vor einem halben Jahrhundert undenkbar waren. Wie könnte die Schule, die in ihrer Wirksamkeit leider so oft schwer beeinträchtigt wird, andere Wege wandeln wollen als der mächtige Staat? Sie erkennt, daß sie alle Tiefen des Seelenlebens erforschen, alle Bedürfnisse des Menschengeistes zu ergründen suchen muß, wenn sie den ganzen Menschen erfassen und ihn geeignet machen will, den Frieden im Glücke der Gemeinschaft zu finden, das ja zugleich das Glück des einzelnen bedeutet. Sie wird also alles, was sich erregend und bewegend im Volksleben bemerkbar macht, zu berücksichtigen haben, soweit es gerechtfertigt ist und auf sittlicher Grundlage, auf dem ehrlichen Streben beruht, vorhandene Mißstände zu beseitigen. Wohl zu hüten hat sie sich bei solchem Eingehen davor, daß sie sich durch Utopieen blenden läßt, daß sie sich Bestrebungen hingiebt, die niemals zu erstrebenswerten Zielen führen, sondern die Verwirrung der Geister nur vergrößern. Es ist deshalb entschieden notwendig, daß die Pädagogen z. B. die wichtigsten Gesetze der Nationalökonomie genau kennen und in ihren Anwendungen verstehen; sie werden dann bei Besprechung volkswirtschaftlicher Dinge, die sich im Unterrichte ganz von selbst ergeben, nicht leicht irre gehen. Allerdings wird ihnen der Vorwurf, den man vielen Lehrern der Nationalökonomie, den sogenannten Kathedersozialisten, macht, nicht erspart bleiben; auch sie wird man, gleich den vornehmeren Berufsgenossen, von konservativer Seite für die täglich unruhiger werdende Bewegung in den Massen verantwortlich machen. Mögen sie sich dann mit jenen Herren in dem Bewußtsein trösten, aus klarem Verständnisse der Zeit heraus nach bestem Wissen und Gewissen mit an der Besserung ihrer Zustände gearbeitet zu haben!

Heftig angegriffen, oder wenigstens mit entschiedenem Mißtrauen betrachtet, wird die Neuschule auch von der Geistlichkeit. Wir haben im Eingange bereits von diesen Gegnern gesprochen, die mehr oder weniger ungestüm, mehr oder minder offen behaupten, die Pädagogik sei vom Geiste des Unglaubens, der krassesten Irreligiosität durchseucht. Wie ent-

standen solche Ansichten vom Geiste der heutigen Lehrerschaft? Sicher nur dadurch, daß die geistlichen Herren *Religiosität* mit *Kirchlichkeit* verwechseln und *daß sie als kirchlich nur denjenigen gelten lassen, der sich unbedingt unter geistliche Obervormundschaft stellt*. Wir gestehen zu, daß derjenige, der außerhalb der kirchlichen Gemeinschaft steht, niemals ein lebendiges Glied der Christenheit sein wird; wir wissen, daß solch' kirchliches Gemeinschaftsleben, wie wir's zum Glücke noch recht häufig in unserem Volke finden, das religiöse Leben mächtig anregt, indem es das Gemütsleben inniger macht und den Willen auf die Förderung des Gemeinwohls hinlenkt; dennoch kommen wir bei Betrachtung der Dinge, wie sie in Wirklichkeit sind, immer wieder zu dem gleichen Schlusse: *die eifrige Kirchlichkeit ist durchaus nicht immer ein Beweis echter, tiefgründiger Religiosität*. Gar manches in der strengen, ehrbaren Kirchlichkeit ist hohler Schein, ist tote Gewohnheit, ist eine glänzende Schale ohne Kern. Es fehlt das Beste, das, was den Menschen erst zum wahren Christen macht: *die Tiefe, der Ernst, die heiligende Liebe, die sich in Werken thätig erweist*. Nicht das Bekennen der vorgeschriebenen Bekenntnisse macht den Christen, sondern das Handeln nach dem Vorbilde des Heilandes! Nicht in Lippenwerk und sonstigen Außendingen erweist sich die echte Religiosität, sondern in dem unentwegten, eifrigen Ringen nach voller, beseligender Gemeinschaft mit Gott. Darauf legt die Schule, soweit sie auf dem Grunde der neuen Pädagogik baut, das Hauptgewicht. Sie will ihre Zöglinge vor allem dazu erziehen, daß sie tugendhafte Menschen werden, bleibt aber in diesem Bestreben nicht dabei stehen, die nach dem Brote des Lebens verlangenden jungen Seelen mit dürrer Tugendlehre abzuspeisen; nein, auf Grund der heiligen Schrift, insbesondere des neuen Testamentes, läßt sie den Zögling erkennen und empfinden, welch' hohe Gnade ihm zuteil ward, indem ihn sein Gott und Herr in der großen Gemeinde seines Sohnes ein lebendiges Glied werden ließ. Sie will ihn dahin bringen, daß er in frommen Schauern ahnt, über dieser Welt bestehe eine andere, höhere, bessere, in der sein Gott und Vater allmächtig und allliebend als Herrscher waltet; in heiliger

Inbrunst soll sich der Zögling, bewegt von solch' mächtiger Regung des Gefühls, geloben, sich durch frommen, tugendhaften Wandel der Gnade wert zu machen, die Wunder und Geheimnisse dieser besseren Welt einst zu schauen. Das Gefühl des Zusammenhanges mit seinem Gotte soll dem so erzogenen Menschen in seinem ganzen Leben nie verloren gehen; in Freud und Leid soll er das Wehen des göttlichen Geistes spüren, daß er allezeit in Demut mit dem Dulder am Kreuze spreche: „Vater, nicht mein, sondern dein Wille geschehe."

Den toten Glauben, der bloß Geplärr der Lippen, bloß matte und stumpfe Regung des Herzens ohne Ernst und Tiefe ist, verwirft die moderne Pädagogik als bei Erteilung des Religionsunterrichtes zu erstrebendes Ziel. Wie sie verlangt, daß auf allen Gebieten der Lehrthätigkeit Leben und rege Bewegung, klare Erkenntnis und daraus entstehende warme Regung des Gefühls walte, so soll es erst recht auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes sein. Sie hebt daher, im Gegensatze zu der Pädagogik früherer Zeiten, das neue Testament dem alten gegenüber besonders hervor; sie läßt manches, was einst als besonders heilig und wertvoll galt, mehr in den Hintergrund treten und fordert vom Zöglinge nicht mit kalter Strenge, er solle Überzeugung heucheln, wo er sie nicht hat und nicht gewinnen kann. Wohl giebt es, auch in der Welt des religiösen Lebens, der Wunder unendlich viele, deren Vorhandensein dem Menschen ganz besonders deutlich wird in jenen Augenblicken, „da man dem Weltgeist näher steht als sonst." Aber um dem Zögling die Welt dieser Wunder zu erschließen, um ihn ahnen zu lassen, welche Fülle der Allmacht das Weltall und den winzigen Mikrokosmos, Mensch genannt, hebt und trägt und nach den ewigen Gesetzen der Entwicklung weiter bestehen läßt, ist es wahrlich nicht nötig, den natürlichen Verlauf der Dinge zu zerreißen, den Zusammenhang zu durchlöchern, der ein Geschehnis mit dem anderen verknüpft. Wohl wirkt Gott Wunder, unbegreifliche, überaus großartige und herrliche, vor denen der denkende und fühlende Mensch „anbetet, tief anbetet und in Entzückung vergeht." Aber diese Wunder äußern sich, treten in Erscheinung in voller Überein-

stimmung mit den Gesetzen, die nach dem Willen des Weltenschöpfers alles Geschehen bestimmen; sie zeigen einen lückenlosen Zusammenhang, in dem sich eben die höchste Planmäßigkeit offenbart. Darum nimmt der Religionsunterricht, der den Anforderungen der modernen Pädagogik entspricht, das Material zur Veranschaulichung und Belebung, zur Vertiefung und Verinnerlichung mit Vorliebe aus dem Naturleben, in dem die Wissenschaft neuerdings eine Welt der Wunder aufgeschlossen hat, vor der auch der Klügste staunend, stumm bewundernd stille steht. Darum benutzt der echte Lehrer zur Veranschaulichung nicht bloß den Stoff, welchen ihm die heilige Schrift giebt und der ja überaus reich und schön ist; er greift auch in das Gebiet der Geschichte hinüber, um zu zeigen, daß da Wunder geschehen, die an Großartigkeit durch nichts übertroffen werden. Deshalb wendet er das bekannte, von Goethe den Schriftstellern zugerufene Mahnwort:

„Greift nur hinein ins volle Menschenleben,
Und wo ihr's packt, da ist's interessant!"

auch auf seine Thätigkeit als Religionslehrer an und zeigt dem Kinde, daß zahllose Ereignisse des Alltagslebens Gottes Wunder wirkende Allmacht und Güte darthun, so die nicht selten fast unglaublich erscheinenden Errettungen aus höchster Todesnot.

Und weil das ganze Leben der Gegenwart mehr und mehr darauf hindrängt, eine lebendige Wirksamkeit der höchsten sittlichen Kräfte als schönste Lebensäußerung der Religion zu betrachten, deswegen betont die Schule die Moral im Unterrichte so sehr; aber sie weiß, daß ein Menschenherz, auch ein Kinderherz, von einer dürren Tugendlehre nicht befriedigt werden, daß „nur der Glaube kühn die Brücke schlagen kann" von der sinnlichen Welt nach der übersinnlichen. Es giebt eben „was Bess'res in der Welt als all' ihr Schmerz und Lust." Aus dieser Doppelerkenntnis heraus ist der Religionsunterricht in der Neuschule Glaubens- und Sittenlehre, aber er legt besonderen Nachdruck darauf, daß alles, was sich in der Seele des Kindes als religiöses Erkennen, Fühlen und Wollen regt, auf dem unerschütterlichen Grunde der Überzeugung ruht.

Auch der Strenggläubigste in der evangelischen Kirche wird zugeben, daß da, wo diese Vorbedingung nicht erfüllt wird, das religiöse Leben keinen Wert hat, weil es eben nur Schein ist. Wollte sich der Religionsunterricht heute noch nur eigensinnig darauf steifen, das Bekenntnis mechanisch recht fest einzuprägen, tote Gläubigkeit im Sinne früherer Zeiten einzupflanzen, so könnte bei dem hartnäckigen Ansturm der Sozialdemokratie gegen alles, was Religion und Kirche heißt, nur unabsehbarer Schaden entstehen. Darum will die Pädagogik der Gegenwart lieber einen völlig unhaltbaren Posten aufgeben, als die Hoffnung verlieren, die wichtigsten Bollwerke des religiösen Lebens erhalten und festigen zu können. Sie meint, man solle vor allem sämtliche Kräfte des Gemüts anregen und gewinnen, das Band zwischen Religion und Sittlichkeit fest, unzerreißbar fest knüpfen, statt sich mit Dingen abzuquälen, die nun einmal ihre Gültigkeit in der Gegenwart für die Mehrzahl der Menschen verloren haben. Es giebt wahrlich des unzerstörbar Herrlichen in der Religion noch genug, das höhere Bedeutung für das religiöse Geistesleben hat als jener Supranaturalismus, der von vielen Leuten für das Wesentlichste und Notwendigste im religiösen Leben gehalten wird! Über der Verteidigung dieser überlebten Anschauung, über den mühseligen Versuchen zu ihrer Begründung in den Massen geht unendlich viel kostbare Zeit und Kraft verloren, und den Schaden würden Religion und Kirche zu tragen haben. Auf die Herstellung einer beruhigenden Übereinstimmung der religiösen Lehren mit den unumstößlichen Ergebnissen der exakten Wissenschaften, auf die Erweckung sittlicher Begeisterung, die sich praktisch bethätigt, auf die Zusammenfassung aller idealen Regungen durch die Religion kommt es an; damit wird man die Geister mehr gewinnen, die Gemüter tiefer ergreifen, als mit jenen Versuchen zur Wiederbelebung eines Wunderglaubens, der nun einmal keinen Boden mehr im Denken der Gegenwart hat.

Werfen wir nunmehr einen Blick auf die Beziehungen der Schule zum Leben! Wir werden dann finden, daß

sie gerade für unsere Zeit eine höhere Bedeutung gewonnen hat, daß sie zu einer der wichtigsten Lebensmächte herangewachsen ist und den ihr demgemäß zufallenden Beruf klar erkennt.

Jedermann wird zunächst zugeben müssen, daß es trotz all' der wohlgemeinten, eifrigen Bemühungen der Staatsregierungen, der zahllosen, nach dieser Richtung hin thätigen Körperschaften und Vereine, trotz der vielen praktischen Maßnahmen zur Hebung der Unzufriedenheit, der Gärung in den Massen, trotz Kranken-, Alters- und Invaliditätsversicherung und sonstiger gesetzgeberischer Maßnahmen bisher nicht gelungen ist, die besorgniserregenden Geister zu bannen. Und deswegen ertönt ja immer wieder und immer lauter die Frage: „Wie kommt es nur, daß die unruhige Bewegung in den Gemütern trotz aller Versuche zur Dämpfung ständig wächst? Warum erweisen sich die bisher angewandten Mittel so wenig wirksam?"

Darauf kann man antworten: einerseits weil sich, namentlich auf dem Gebiet des Erwerbslebens, eine ungeahnte, großartige und folgenschwere Veränderung vollzogen hat, deren Wirkungen noch niemand abzusehen vermag; andererseits weil man sich vielfach noch spreizt, diese vollständig veränderten Verhältnisse so zu nehmen, wie sie wirklich sind, und dementsprechend mit klarem, festem Blicke vorwärts, statt kleinmütig jammernd rückwärts zu schauen. Und nach dieser letzteren Richtung hin hat auch die Schule früherer Zeiten, wennschon vielfach unabsichtlich, gefehlt; sie hat das jetzt lebende Geschlecht nicht fähig gemacht, die sich so unerwartet entwickelnden Verhältnisse mit ruhigem Blick zu überschauen, mit festem Willen zu bewältigen, was ihm an Versuchungen und Schwierigkeiten entgegentritt. Es läßt sich doch gewiß nicht leugnen, daß unsere Zeit in jeder Hinsicht viele schwere Anforderungen an den Einzelnen und an die Gesamtheit stellt. Darum muß aber auch das gesamte Bildungswesen voll in der Gegenwart stehen, es darf sich ihr nicht entfremden, darf das ungemein thätige Leben, Drängen und Entwickeln, das dem Ende des 19. Jahrhunderts nun einmal eigentümlich ist, nicht gleichgültig an sich vorübergehen lassen. Thut die Schule das,

so wird sie des rechten Einflusses auf das Leben entbehren, sie wird ihre Thätigkeit in einem engen, streng abgegrenzten Kreise entfalten und der Fühlung mit den Bestrebungen der Zeit ganz verlustig gehen. So kann sie wohl stille, rechtdenkende Zöglinge heranbilden, die den Bedürfnissen vergangener Tage vollkommen entsprechen würden, aber unfähig sind, sich in der Unruhe des vollflutenden Lebens zu behaupten und die neuen hohen Aufgaben der Menschheit mit zu lösen. *Die Schule wird nur dann eine Lebensmacht sein, wenn sie die werdenden Bürger in jeder Hinsicht für die ihrer wartende Thätigkeit vorbereitet und ausrüstet.*

Sie hat deswegen in allen Richtungen ihrer Thätigkeit, in all' ihren verschiedenen Gattungen eine *tiefe, ernste* und *zeitgemäße Bildung* zu *begründen.* Manche Anhänger des Alten bekreuzigen sich wohl entsetzt, wenn sie das Wort „*Bildung*“ in diesem modernsten Sinne nennen hören; nach ihrer Meinung ist ja gerade die tiefere und breitere Bildung der Massen der Fluch unserer Tage, aus dem die Gier nach Sinnenlust, die Verachtung der Religion und alle anderen Übel entspringen. Andere kräuseln, wenn sie das verfehmte Wort hören, verächtlich die Lippen, weil sie meinen, mit solcher „*Halbbildung*“, wie sie naturgemäß durch jene Bemühung in der Menge gepflanzt werde, sei die Menschheit keinen Schritt weiter zu bringen; man möge also zum Heile des Ganzen die frühere Sonderung der Gebildeten von den Ungebildeten bestehen lassen. Die Verfechter der letzteren Ansicht vergessen dabei völlig, daß diese scharfe Scheidung auch dann nicht möglich sein würde, wenn die Schule sich jenem Wunsche anbequemen wollte, *denn der Bildungsmittel sind heute unendlich viele,* und selbst dem Ärmsten ist es heutzutage möglich, sich durch Bücher, Zeitschriften, Tagesblätter u. s. f. Anregung und Belehrung der verschiedensten Art zu schaffen. Eben deshalb kommt es darauf an, jeden, auch den ganz tief auf der Rangleiter der menschlichen Gesellschaft Stehenden, mit klarer Urteilskraft, mit edlerem Gefühls- und auf sittliche Ziele hingerichtetem Willensleben auszurüsten, damit er das Wahre vom Falschen scheiden und sein Handeln dementsprechend einrichten lerne. Nur ein ganz ungebildeter Mensch ist völlig außer stande, die so

verführerisch aussehenden Bilder, welche ihm die Sozialdemokratie vormalt, richtig zu beurteilen, und er wird gerade deswegen ein blindes Werkzeug, ein fanatischer Anhänger der neuen Heilslehre werden. Ein gebildeter Arbeiter hingegen wird bei aller Verbissenheit und Verranntheit in die Ideen der Sozialisten immer noch fähig sein, die unleugbaren Irrtümer der Partei einzusehen.

Wer trägt denn die Schuld daran, daß jene unheildrohende Bewegung, das Schreckgespenst des friedliebenden Philisters, immer weiter um sich greift? „Der fluchwürdige Materialismus der Gegenwart!" ruft man. „Das leichtsinnige Weltleben, das Verlangen nach immer neuem Genuß, die rastlose Arbeit, die doch nur als Mittel zur Schaffung neuen Sinnenkitzels betrachtet wird!" Gewiß hat man Grund, diesen leichtfertigen Weltsinn als Ursache schwerer Übelstände anzuklagen. Aber ungleich verderblicher wirkt die Verkehrtheit, die Lauheit und Gleichgültigkeit, mit der man jener Erscheinung gegenübersteht. Man erkennt das wahre Bedürfnis der Zeit nicht, will es vielfach gar nicht erkennen und verlangt, die Menge solle sich ihr Dasein nach dem Willen weniger Einzelnen und nach einem längst veralteten Muster gestalten; man fehlt aber auch insofern, als nicht wenige Leute meinen, alle Bestrebungen, die wogende Flut zu hemmen oder in ruhige Bahnen zu leiten, seien doch vergeblich. Der Materialismus kann aber sicher nur durch den Geist überwunden werden, und deswegen muß die Erziehung, muß der Unterricht den Menschen mit geistigen Waffen ausrüsten, die ihn befähigen, sich jener verderbenbringenden Macht zu erwehren. Und diese Waffen erhält er durch allgemeine, harmonische Bildung, die alle edlen Keime seines Wesens pflegt und entwickelt, die ihn namentlich für höhere, geistige Genüsse empfänglich macht. Dazu aber ist vor allem nötig, daß der Erzieher, der Lehrer selber ein edler, gebildeter Mann ist und daß ihn die erhebende Überzeugung durchdringt, er könne, wenn er in der bezeichneten Richtung wirkt, zum Wohle seines Volkes, zum Heile der ganzen Menschheit unendlich viel des Guten schaffen helfen. Dann

wird er auch im engsten Kreise und unter den schwierigsten Umständen nicht ermatten, sondern immer wieder, wenn die Schwingen der Seele erlahmen wollen, zu dem aufblicken, der mit denen ist, die auf ihn harren.

So läßt sich hoffen, daß der neue Geist, der in der Pädagogik unserer Tage lebt, sich nach den verschiedensten Seiten hin heilbringend erweisen werde, daß er wesentlich dazu beitragen wird, das nachwachsende Geschlecht aus der Unrast und der beängstigenden Gärung unserer Zeit in ruhigere Gefilde zu führen. Möge jeder, den jener Geist beseelt, seine Kräfte willig in den Dienst der großen Sache stellen!

II.

Über die pädagogische Vorbereitung der Theologen für das Schulaufsichtsamt.

Von

Professor Dr. Knoke-Göttingen.

(Schluß.)

Die pädagogische Prüfung im ersten theologischen Examen ist unzulänglich, um irgendwie einen sicheren Maßstab über die pädagogischen Vorkenntnisse der Kandidaten zu geben. Ich meine das nicht in dem Sinne, wie jedes Examen wegen der mit ihm verbundenen Zufälligkeiten kein absolut sicheres Urteil über die wirkliche wissenschaftliche Durchbildung der Geprüften giebt, sondern ich spreche diesen Gedanken in einem viel bestimmteren Sinne aus. Eine Vorlesung über Pädagogik gehört nicht zu denjenigen, welche der Kandidat gehört haben muß, um, in Hannover wenigstens, zum Examen zugelassen zu werden. In der Katechetik wird dort in der ersten theologischen Prüfung nicht examiniert. Für die Katechisationsprobe, die er abzulegen hat, werden ihm zehn Minuten gewährt; er hat sie mit Knaben zu halten, denen er völlig fremd ist, und die er nicht kennt, geschweige je unterrichtet hat, und er hat seine Katechese nach einem Entwurfe zu halten, den er in 1½ Stunden unter Klausur hat anfertigen müssen. Daß diese unterrichtlichen Proben

viel zu wünschen lassen müssen, daß sie selten befriedigen, daß sie in sehr vielen Fällen nicht genügen, ist für den, der die Schwierigkeit der Sache kennt und es für einen Mißgriff hält, von den Kandidaten katechetische Entwürfe in Klausur anfertigen zu lassen, nach denen sie zu katechisieren verpflichtet werden, nichts Befremdendes. Daß man der Prüfung in der Pädagogik, welche nicht selbständig, sondern nur in Verbindung mit derjenigen in der Ethik beim mündlichen Examen erfolgen soll, mit einer gewissen Scheu aus dem Wege geht, um sich ganz auf die Prüfung in der zuletzt genannten Disziplin zu beschränken, ist kein Geheimnis und führt von selbst dazu, daß die Examinanden sich bei ihrer Vorbereitung auf die Prüfung um Pädagogik nicht weiter bekümmern. So giebt das erste theologische Examen keine Garantie, daß die Kandidaten irgendwie schon auf der Universität einen Grund pädagogischer Vorkenntnisse gelegt haben. In Wirklichkeit ist dies letztere auch in den seltensten Fällen geschehen und wird auch in Zukunft durchgängig so lange verabsäumt werden, als es nicht gelingt, die Studierenden der Theologie von der Wichtigkeit pädagogischer Studien ohne Rücksicht auf die Anforderungen der Prüfungsreglements zu überzeugen.

Weit günstiger als die Universitätszeit für die pädagogische Vorbildung der Theologen scheint die Zeit zwischen dem ersten und zweiten Examen zu sein; sie ist indessen in Wirklichkeit längst nicht so günstig, wie es bei ungenauer Kenntnis der einschlägigen Verhältnisse den Anschein hat.

Wohlberaten sind allerdings zunächst diejenigen Kandidaten, welchen die Aufnahme in ein Predigerseminar gewährt wird; denn in ihnen wird auch die pädagogische Vorbereitung für das Amt auf das sorgfältigste eingeleitet und durchgeführt. Man ersieht das aus den Berichten, welche mir auf meine Bitte von einigen Direktoren dieser Anstalten zugefertigt sind. Zur Beweisführung teile ich hier den Bericht mit, welchen ich vor Jahresfrist von dem damaligen Studiendirektor des Predigerseminars im Kloster Loccum erhalten habe. Er lautet wie folgt:

„Die Vorbereitung der Kandidaten für das Amt der Lokalschulinspektion geschieht:

1) Durch den Volksschulkursus, der im Kloster seit 1852 besteht. Er dauert ein Jahr und wird immer von der jüngeren Hälfte des Hospizes (je 6 Kandidaten) durchgemacht, das eine Jahr unter der Leitung des Studiendirektors, der Kreisschulinspektor im Stiftsbezirke ist, das andere Jahr unter Leitung des Stiftspredigers, der die Ortsschulaufsicht führt. Die Loccumer Schule hat 5 Klassen mit 4 Lehrern, und das gegenseitige Einverständnis des Klosters, das Patron ist, und der Königl. Regierung hat immer bewirkt, daß wir tüchtige Lehrkräfte bekamen.

Der Schulkursus zerfällt in ein Besuchssemester und ein Unterrichtssemester.

Das Besuchssemester (Sommer) wird in drei Abschnitte zerlegt, die nach einander dem Religionsunterrichte, dem Deutschen und den übrigen Fächern gewidmet sind. Nach vorgeschriebenem Plane haben die Hospites je zwei und zwei in mindestens zwei wöchentlichen Stunden in den verschiedenen Klassen als Hörer zu hospitieren. Innerhalb eines solchen Zeitabschnittes (Turnus) wird die Schulklasse von den Hospitanten nicht gewechselt. Am Schlusse eines jeden Abschnittes finden sogen. Referatstunden statt, in denen die Hospitanten vom Leiter des Schulkursus und einem älteren Hospes begleitet werden. Die Hospitanten haben dann binnen 8 Tagen ihre Schulberichte an den Leiter des Schulkursus einzuliefern, die weiter im Hospize zirkulieren und aus denen endlich im Kolleg von den älteren Hospites referiert wird, wobei der Leitende Anlaß zu Bemerkungen und zusammenfassenden Besprechungen nimmt.

Die Schulberichte haben zu enthalten: 1) die Bestimmungen der Allgem. Verfügung vom 15. Oktober 1872 über den betreffenden Gegenstand, 2) die Bestimmungen des Loccumer Lehrplanes, 3) eine Darstellung des in den Lehrstunden Beobachteten.

Nach vorhergehender Anordnung muß aber einer Anzahl dieser Schulberichte von den Verfassern noch eine längere Ausarbeitung über die Geschichte und Methodik des betr. Unterrichtszweiges vorausgeschickt werden, die dann ebenso behandelt wird, wie die übrigen Schulberichte. Der Plan des Schul-

kursus nimmt darauf Bedacht, daß auf die Weise alle wichtigeren Zweige des Volksschulunterrichtes bearbeitet werden.

Die Bearbeiter werden so nicht nur in die geltenden Bestimmungen und den Lehrplan, sondern auch in die pädagogische Litteratur tiefer eingeführt.

Das Unterrichtssemester (Winter) zerfällt auch in 3 Abschnitte. Diese haben aber nicht eine Verschiedenheit des Inhaltes, sondern dienen nur der Ablösung der Unterrichtenden, die in verschiedenen Schulklassen und Unterrichtsfächern thätig werden sollen. Ausgeschlossen von den Unterrichtsübungen sind die 4. und 5. Schulklasse und alle die Fächer, die einen Wechsel des Lehrers nicht gut vertragen. Zur Verfügung gestellt sind im ganzen wöchentlich 8 Unterrichtsstunden in den Klassen 1, 2, 3 in biblischer Geschichte, Lesebuch, Sprachlehre, Weltgeschichte, Geographie, Naturbeschreibung. Da jeder der 6 Hospites wöchentlich 2 Stunden erteilt, so ergiebt sich, daß jeder nur in zweien von den drei Zeitabschnitten des Winters thätig werden kann. Für diesen Unterricht wird ein genauer Plan mit Pensenverteilung von dem Leitenden zu Anfang des Semesters den Hospites mitgeteilt.

Am Schlusse jedes Zeitabschnittes finden wieder Referatstunden statt, wie im Sommer, und die Unterrichtenden haben Berichte über ihre Unterrichtsthätigkeit einzureichen, die ebenso behandelt werden, wie die Schulberichte des ersten Semesters.

Wir haben durchweg den erfreulichen Erfolg gehabt, daß die Hospites durch den Volksschulkursus neben der Einsicht und Übung auch Liebe zur Schule und Achtung vor ihrer Arbeit gewonnen haben. Das Verhältnis zwischen den Lehrern und den Hospites ist immer das allerbeste gewesen.

2) Durch die kirchlichen Katechesen. — Sie werden nicht nur alle 14 Tage in der Kirche zu Loccum und in der Kapelle zu Münchenhagen vom Hospiz gehalten, sondern finden auch nach altem Herkommen in drei wöchentlichen Stunden in Schulräumen statt.

Ein Teil der in der Schule gehaltenen Katechesen wird der eingehendsten Besprechung im Kolleg auf Grund des vorher einzureichenden Entwurfes unterzogen. Dabei findet gründliche Einführung in die Regeln der Katechetik statt.

3) Durch Vorträge über Schulrecht. — In einer wöchentlichen Stunde trägt der Studiendirektor sogen. Hannoversches Kirchen- und Schulrecht vor. In dem zweijährigen hiesigen Aufenthalte der Hospites sind 3 Semester dem sogen. Kirchenrechte, besser ausgedrückt: der Einführung in die Thätigkeiten des Pfarramtes gewidmet; ein Semester dient dazu, die geltenden Gesetze und Ordnungen des Schulwesens vorzuführen und auf die Thätigkeit des Schulinspektors und Vorsitzenden im Schulvorstande vorzubereiten.

4) Durch sogen. Kasualarbeiten. — Jeder Hospes hat in jedem Semester eine Aufgabe darüber zu bearbeiten, wie man sich bei wichtigeren Begebenheiten im Pfarramte zu verhalten habe. Ein Teil dieser Kasualarbeiten ist auch den Obliegenheiten im Schulvorstande und in der Schulaufsicht gewidmet.

5) Durch Referate aus pädagogischen Werken. — Wöchentlich eine Kollegstunde ist dem Referieren aus wichtigeren neueren Erscheinungen verschiedener Wissensgebiete gewidmet. Dabei wird auch die Pädagogik ausgiebig beachtet."

Soweit der Bericht. Man wird aus ihm den Eindruck gewinnen, daß man es in den Predigerseminaren an einer gründlichen Einführung in die Pädagogik und Schulkunde nicht fehlen läßt. Wer einen solchen Kursus der Vorbereitung durchgemacht hat, wird sich wohl so weit mit der Schule und ihrer Aufgabe bekannt gemacht haben, daß er die Arbeit in ihr zu beurteilen imstande ist. Man wird ihn gewiß mit gutem Vertrauen als Lehrer in eine Klasse stellen können. Zu beklagen ist nur, daß nicht alle Kandidaten der Provinz, sondern jährlich nur 12 in den beiden Seminaren einen solchen Schulkursus durchmachen können.

In ähnlich befriedigender Weise wie in den Predigerseminaren dürfte die pädagogische Vorbildung auch derjenigen Kandidaten ausfallen, welchen Gelegenheit geboten wird, sich unter der Leitung eines tüchtigen Rektors an einer öffentlichen Bürger- oder Mittelschule zum Lehrer auszubilden, oder welche an einem Gymnasium den neuerdings eingerichteten Seminarkursus absolvieren; denn ich erachte es für genügend, wenn jemand überhaupt nur angeleitet wird, methodisch zu unterrichten, und es scheint mir nicht absolut erforderlich, daß er

in den Mechanismus des gesamten Volksschulunterrichtes eingezwängt werde, um mit Erfolg in einer Volksschule unterrichten zu können.

Aus diesem Grunde würde ich es auch noch für einen erwünschten Zustand erklären können, wenn jemand sich durch Übernahme einer Hauslehrerstelle pädagogisch auszubilden versuchte. Er wird so freilich meist nur auf Umwegen zu einem erwünschten Ziele gelangen können, weil an ihn von seiten der Eltern seiner Zöglinge oft unglaubliche Zumutungen gestellt werden, weil er meist in diesen Privatverhältnissen der Anleitung und Kontrolle von kundiger Seite entraten muß, und weil auch von ihm Herbarts bekanntes Wort gilt: „Die meisten, welche erziehen, haben vorher unterlassen, sich für dies Geschäft einen Gesichtskreis zu bilden; er entsteht ihnen erst während der Arbeit allmählich." Es ist immerhin etwas Erfreuliches, wenn ihnen ein solcher Gesichtskreis während der Arbeit entsteht, und die Entwickelung, welche Herbart selbst durchgemacht hat, beweist, daß man sich von der Stellung eines Hauslehrers aus zu einem Pädagogen von hervorragender Bedeutung bilden kann.

Für Kandidaten, welche als Hauslehrer oder als Lehrer an Privatschulen unterrichtliche und erziehliche Versuche gemacht haben, kann dann auch der sechswöchentliche Seminarkursus, welcher gerade für sie berechnet ist, von höchst bildender Bedeutung werden. Um das zu begründen, lasse ich hier den Bericht über die Einrichtung eines solchen Kursus folgen, welcher mir von einem Seminardirektor freundlichst zu diesem Zwecke zur Verfügung gestellt ist. Derselbe lautet:

„Am ersten Montage im November um 11 Uhr sammelt sich die Schar der Kandidaten (seit 10 Jahren nie unter 12, oft mit ministerieller Genehmigung mehr), um die Ordnung für den Besuch des Seminars zu erfahren.

Ich teile den Besuchsplan für die ersten drei Wochen, welcher Einführung in den Gang des Seminarunterrichtes bezweckt, mit. In der ersten Woche werden die Unterrichtsstunden des Unterkursus, in der zweiten die des Mittelkursus, in der dritten die des Oberkursus besucht, wobei die Übungsschule in

der dritten Woche soweit mit auftritt, als ich in derselben beim Unterrichte beteiligt bin.

Die betreffenden Seminarlehrer, namentlich der Direktor, bemühen sich, über den Gang des betreffenden Unterrichtes zu orientieren. Die ausgewählte Stundenzahl geht in der Regel nicht über 3—4 täglich hinaus. Ein längeres erfolgreiches Zuhören läßt sich meiner Ansicht nach nicht fordern. Wegen der großen Entfernungen hier in der Stadt bemühe ich mich, die Stunden zusammenhängend zu legen.

Die Mitteilung der Ordnung des Hospitierens in der Übungsschule während der 3 letzten Wochen erfolgt später, da so leicht unangenehme Änderungen eintreten.

In der Schule werden besonders diejenigen Unterrichtsstunden besucht, die von den Fachlehrern selbst erteilt oder beaufsichtigt werden, damit stets Orientierung der Kandidaten stattfindet.

Diesen Plan bezeichne ich als das pflichtmäßig zu lösende Pensum und bitte, mit Entschuldigung wegen etwaiger Versäumnisse recht gewissenhaft zu sein, da ich am Ende des Kursus als Beamter eine Bescheinigung über erfolgten Besuch auszustellen habe.

Zugleich teile ich den Kandidaten mit, daß ihnen alle Unterrichtsstunden im Seminare und in der Schule zugänglich sind, sowie sie sich an den betreffenden Lehrer wenden. Von dieser Erlaubnis wird jedoch nur selten Gebrauch gemacht. Sodann weise ich auf Benutzung unserer Bibliothek hin und lege den einzelnen nahe, sich an mich oder einen der Seminarlehrer im einzelnen Falle zu weiterer Orientierung zu wenden. Diese Hinweisung wird im ganzen eifrig benutzt, obwohl selbstverständlich in sehr verschiedenem Maße.

In dem Plane sind 14 Konferenzen, für 4 Wochen je 2, für 2 je 3, angesetzt, die ich mit den Kandidaten abhalte. In diesen Konferenzen werden Referate über einzelne Unterrichtsgegenstände und einige hervorragende Persönlichkeiten aus der Geschichte der Pädagogik von mir und den Kandidaten erstattet, woran sich eine Besprechung knüpft. Ich beginne, um Anlage und Umfang des Referates zu zeigen, in der Regel mit einem

Referate über den Katechismusunterricht. Die übrigen Referate werden nach Wunsch verteilt.

Im letzten Jahre sind Referate gehalten über biblische Geschichte a) auf der Unter-, b) auf der Mittel-, c) auf der Oberstufe, über Kirchengeschichte (Mission), Kirchenlied und Perikope, über den ersten Leseunterricht, Rechenunterricht, Geschichte, Geographie, über Comenius, Francke und Pestalozzi. Im übrigen nehme ich stets auf besondere Wünsche Rücksicht oder sehe es gern, wenn auf Grund früherer kirchengeschichtlicher Studien Referate über Augustinus, Luther, Melanchthon, Bugenhagen u. s. w. gewünscht werden. Bekanntschaft mit Comenius und Pestalozzi darf nicht vorausgesetzt werden, deswegen dürfen Referate über diese nicht fehlen, zumal sie für die Besprechung besonders fruchtbar sind. Nach Schluß des Referates oder vor Beginn desselben fordere ich die Kandidaten auf, sich über das, was ihnen im Unterrichte aufgefallen und worüber sie Erklärung wünschen, auszusprechen. Ich suche dann diese Unterredungen so zu leiten, daß die Unterrichtsgegenstände zur Besprechung gelangen, über die Referate nicht gegeben werden.

Der Stoff ist zu massenhaft, um sich bewältigen zu lassen, aber Anregung kann gegeben werden.

In den letzten 3 Wochen werden von den Kandidaten in meiner Gegenwart Unterrichtsversuche gemacht, an welche sich eine sofortige Besprechung anschließt. Die Zweige des Religionsunterrichtes kommen dabei alle zur Geltung, die übrigen Zweige des Unterrichtes nach Neigung und Lust, doch suche ich dahin zu wirken, daß wenigstens 4—6 Lektionen diesen Zweigen zufallen. Außer mir nimmt der betreffende Fachlehrer des Seminars an diesen Übungen teil und giebt gleichfalls sein Urteil ab.

Bei der ganzen Einführung in den Seminar- und Schulunterricht ist es mein Bestreben, den Kandidaten Respekt vor der Arbeit des Seminarlehrers und des Volksschullehrers einzuflößen, damit sie als junge Lokalschulinspektoren vorsichtig und mit Wohlwollen auftreten.

Am Ende des Kursus erhalten die Kandidaten eine Bescheinigung, daß sie die ihnen gebotene Gelegenheit, sich mit dem Betriebe des Seminars bekannt zu machen, eifrig benutzt haben.

Eine eingehende Unterscheidung der Zensur habe ich nie gemacht. Ich habe bis jetzt der großen Zahl von Kursisten stets bescheinigen können, daß sie eifrig, oder eifrig und mit Erfolg am Kursus teilgenommen, vielen mit großer Freude über die bewiesene Teilnahme, allen mit gutem Gewissen. Es ist zu bedauern, daß wir die Kandidaten nicht mehr zur Thätigkeit während der 6 Wochen heranziehen können. Das würde aber nur zu erreichen sein, wenn die Einrichtung auf bestimmte Seminare unter Wahrung der Interessen des Seminars beschränkt und mit entsprechender Erleichterung der Arbeitslast der betreffenden Direktoren durchgeführt werden könnte."

Soweit der Bericht. Ähnlich wie der hier geschilderte werden die Seminarkurse auch in anderen Anstalten eingerichtet und abgehalten. Jedenfalls verliefen diejenigen Kurse, an welchen ich als Seminarlehrer und Seminardirektor beteiligt war, im ganzen ebenso. Ich kann aber auch bezeugen und glaube mit diesem Urteile unter den Fachgenossen nicht allein zu stehen, daß diese Kurse einen irgendwie nennenswerten Nutzen nur denjenigen Kandidaten gebracht haben und in Zukunft bringen können, welche bereits pädagogisch interessiert den Kursus begonnen, weil sie durch ihre bisherige Unterrichts- und Erziehungspraxis auf eine Reihe von Fragen gestoßen, deren Beantwortung sie jetzt glaubten erlangen zu können, oder denjenigen, welche sich durch die in der modernen Unterrichtstechnik unverkennbar verkörperte Geistesarbeit angeregt fühlten, von der sie bei dieser Gelegenheit zum ersten Male Kunde und Anschauung erhalten. Die Zahl der ersteren ist eine ungewöhnlich geringe, die Zahl der zweiten Gruppe erscheint auf den ersten Blick eine größere, wird aber nach wenigen Wochen noch geringer als die andre, weil das Interesse mit dem Schlusse des Kursus gewöhnlich ganz erlischt und nur ganz wenige Kandidaten auch nachher noch die Muße zu eingehenderen pädagogischen Studien finden. Für 9/10 aller Kandidaten bildet der Seminarkursus nur eine Episode in ihrem Leben, in welcher pädagogische Bilder in einem kaleidoskopischen Seminarapparat an ihrem geistigen Auge vorbeigeführt sind, für einige mit der Wirkung der Verblendung, daß sie nun wirklich für die Übernahme der Schulinspektion genügend vorbereitet seien, bei an-

deren mit der angenehmen Stimmung: Olim meminisse juvabit. Was man in einem sechswöchentlichen Kursus ohne pädagogische Vorkenntnis und ohne pädagogische Bedürfnisse lernen kann, ist doch höchstens dies, daß man einen Einblick in das eigentümliche Kulturleben gewinnt, welches im Seminare getrieben werden muß. Zu einem Mehr des Erfolges fehlen alle Vorbedingungen bei verständiger Erwägung der Sache. Wer in den Kursus nicht bereits etwas von pädagogischer Einsicht mitbringt, nimmt gewiß auch nichts aus demselben wieder mit hinaus.

Und wie steht es nun mit der Möglichkeit, auch nur ein Minimum pädagogischer Einsicht vor dem Eintritt in den Kursus durch eigene Unterrichtsthätigkeit zu erwerben? Es war bei uns früher die Regel, daß jeder Kandidat nach absolvierter erster Prüfung eine Reihe von Jahren als Hauslehrer, als Lehrer an Privat- oder auch an öffentlichen Schulen, als Kollaborator an Gymnasien, als Rektor an Stadtschulen oder in einer ähnlichen Übergangsstellung wirkte, wo er pädagogische Erfahrungen zu machen Gelegenheit hatte. Heute ist ihm die Möglichkeit dazu so gut wie ganz abgeschnitten. Ich habe einen Ruf als Religionslehrer an einem Gymnasium gehabt, bin als Rektor, später als Seminarlehrer und Seminardirektor angestellt, ohne je ein anderes Examen als die theologischen gemacht zu haben. Heute wäre mir dieser Weg schlechthin versperrt. Bei jeder derartigen Anstellung würde man mich erst nach dem pädagogischen Gewerbeschein fragen müssen, den man durch eines der vorgeschriebenen pädagogischen Examina erwirbt.

Eine Anstellung im öffentlichen Schuldienste ist demnach für die Kandidaten der Theologie ausgeschlossen, wenn sie sich nicht vorher der erforderten Prüfung unterzogen haben. So bleibt ihnen also nur der Weg offen, in Stellungen als Privatlehrer pädagogische Erfahrungen zu machen. Aber das ist leichter gesagt, als verwirklicht. An den Privatschulen haben sich zum größten Teile die vielen Philologen und Mathematiker als Lehrer angesiedelt, welche infolge der seit zwei Jahrzehnten betriebenen Überproduktion auf diesem Gebiete wissenschaftlicher Ausbildung 6—10 Jahre warten müssen, ehe sie zu einer ihrer Vorbildung entsprechenden, ordnungsmäßigen Anstellung gelangen können, und diese Klasse von Pädagogen hat sich auch vielfach

zur Zeit des Theologenmangels in die Stellung von Hauslehrern gedrängt. Dazu kommt, daß die Zahl der Hauslehrerstellen gegen früher bedeutend abgenommen hat. Der Grund davon ist teils in dem vor einem Jahrzehnt bestehenden Theologenmangel zu erblicken, teils in dem Umstande, daß die Fortschritte in der Unterrichtsmethode an den höheren Schulen den Eltern eine sicherere Garantie für eine gleichmäßig fortschreitende Ausbildung ihrer Kinder durch den möglichst frühen Besuch dieser Schulen bieten. Unter diesen Verhältnissen ist es für einen Kandidaten der Theologie äußerst schwer, eine Privatlehrerstelle zu erhalten. Von 60 Kandidaten, die sich im Laufe des letzten Jahres an mich mit der Bitte wandten, ihnen zur Erlangung einer solchen Stelle behilflich zu sein, haben gegen 50 heute noch keine Anstellung gefunden und stehen mit ihren Kenntnissen und ihrem guten pädagogischen Willen müßig am Bildungsmarkte der Gegenwart.

Bei dieser Lage der Dinge ist es nur zu natürlich, daß sich viele Kandidaten von vornherein so einrichten, daß sie überhaupt keine Lehrerstelle annehmen. Sie genügen im ersten Jahre nach Vollendung der akademischen Studien ihrer Militärpflicht, um sich im zweiten Jahre, welches ohnedies durch eine militärische Übung und den sechswöchentlichen Seminarkursus abgekürzt wird, auf die zweite Prüfung vorzubereiten, nach der sie dann das Amt eines Prädikanten, eines Vikars, eines Kollaborators oder irgend eine kirchliche, selten dagegen eine pädagogische Stellung übernehmen. Daß sie bei solcher Bewandtnis so gut wie ganz unvorbereitet in den Seminarkursus eintreten, liegt auf der Hand; daß sie dieser Kursus nicht zur Übernahme der Schulinspektion befähigt, wird nicht bestritten werden können; daß die Prüfung in Schulkunde, welche im zweiten theologischen Examen erfolgt, bei solchen pädagogisch rudes keine Garantie genügender Vorbildung für das Amt eines Schulinspektors bietet, wird kein Verständiger leugnen wollen; daß es aber eine unerhörte Anomalie ist, wenn Leute, die im zweiten theologischen Examen in der Pädagogik und Schulkunde die Zensur „ungenügend“ erhalten, welche niemals in einer Schule als Lehrer gestanden, ja welche vielleicht niemals eine Volksschule außer der Übungsschule am Seminare mit Augen ge-

sehen haben, mit der Lokalschulinspektion beauftragt werden, bloß darum, weil sie Pfarrer sind, braucht doch nicht erst bewiesen zu werden. Und doch erfolgt Tag für Tag die Ernennung solcher Leute zu Lokalschulinspektoren, als wäre hier alles in bester Ordnung. Die Wahrhaftigkeit treibt uns, hier rund und rein zu bekennen: dieser Zustand der Dinge ist nicht in der Ordnung; ihn fortbestehen lassen, heißt mithelfen zum „Verfall unseres gesamten Volksschulwesens", von dem bereits aus autoritativem Munde gesprochen ist.

Was hat denn nun zu geschehen, um hier Wandel zu schaffen? Wir haben keine gesetzgeberische Befugnis und können daher nicht die Aufhebung der Lokalschulinspektion, auch nicht die Ausschließung der Superintendenten von der Kreisschulinspektion dekretieren. Aber hätten wir diese Befugnis auch, wir würden unsererseits doch nicht die Initiative zur Beseitigung des jetzt geltenden Rechtes ergreifen, weil wir keine Garantie haben, daß das gewünschte Neue auch das notwendige Bessere werden wird, dagegen überzeugt sind, daß das Bestehende gebessert werden kann, wenn die künftigen Schulinspektoren ihre pädagogische Vorbildung ebenso als eine Gewissenssache ansehen, wie ihnen ihre theologische Ausbildung Gewissenssache sein muß. Um des Gewissens willen haben sie auf folgendes zu achten.

Die Theologen müssen sich allezeit des pädagogischen Charakters ihres Fachstudiums und des Amtes, zu dessen Erlangung es betrieben wird, bewußt bleiben. Dieser Charakter tritt in der unterrichtlichen und erziehlichen Aufgabe der Katechese, der Predigt und der Seelsorge klar zu Tage. Auch schon der Studierende der Theologie muß sich in diese Eigentümlichkeit seiner Wissenschaft und seines künftigen Berufes hineindenken und darauf bedacht sein, an der pädagogischen Seite seiner Ausbildung mit nachhaltigem Streben zu arbeiten. Das Studium der Katechetik, Homiletik und der Theorie der Seelsorge wird ihm dazu mannigfache Anregung bieten, der er nicht aus dem Wege gehen darf. Die homiletischen und katechetischen Seminarübungen, die an allen Universitäten eingerichtet sind, können ihm dazu dienen, ihm neue pädagogische Gesichtspunkte zu eröffnen, weil bei der Besprechung der Mängel, die an

seinen Erstlingsleistungen unausbleiblich hervortreten, auch die leitenden Grundsätze der allgemeinen Pädagogik zur Sprache kommen müssen.

Aber dies genügt nicht; die Theologiestudierenden müssen erkennen, daß es für sie eine Pflicht ist, sich eingehender mit pädagogischen Fragen zu beschäftigen, wenn sie zu einer wirklich wissenschaftlichen Beherrschung ihres eigenen Fachstudiums gelangen wollen. Sie müssen sich entschließen, mehr als dies durchgängig geschieht, alle Gelegenheit zu benutzen, welche die Universität ihnen bietet, um sich auch nach dieser Seite hin auszubilden, und es wird ihnen dazu mannigfache Gelegenheit geboten. Die Vorlesungen über Anthropologie und über Psychologie gehören hierher, vor allem die Vorlesungen über Pädagogik und ihre Geschichte. Schon vom Standpunkte der allgemeinen Bildung sollte man in einem Zeitalter, in welchem pädagogische Fragen mit einem solchen Geräusch betrieben werden, wie in dem unseren, die Forderung nicht unbegründet finden, daß jeder akademische Bürger sich mit den wichtigsten Werken der pädagogischen Litteratur der letzten Jahrhunderte bekannt machte und über die Aufgaben der praktischen Erziehung, vor die er doch selbst über kurz oder lang gestellt wird, selbständig nachdächte. Für den Theologen wird ein Versäumen derartiger Studien geradezu eine Unterlassungssünde.

Unerwähnt soll hier auch nicht bleiben, daß manche Universitäten noch weitergehende Gelegenheiten pädagogischer Anregung bieten, die gerade mit Rücksicht auf Studierende der Theologie gewährt werden. Ich selbst z. B. verbinde mit meinen didaktischen Vorlesungen regelmäßig Unterrichtsübungen in den verschiedenen Disziplinen des Volksschulunterrichtes und leite seit Jahren einen sogenannten Kindergottesdienst, welcher regelmäßig 20—25 Studierenden die Möglichkeit eines katechetisch-pädagogischen Verkehrs mit Kindern im Alter von 6—12 Jahren gewährt. Ich finde, daß gerade dieser Verkehr von ungemein pädagogisch bildender Bedeutung für die Studierenden ist, weil sie auf diese Weise einen tieferen Einblick in die geistige Schatzkammer des kindlichen Gemütes gewinnen, weil sie so kindliche Art, vorzustellen, zu empfinden, zu denken, zu verstehen, zu sprechen und sich zu geben kennen lernen, weil ihnen

so eine Einsicht in den Unterschied der Denkweise gewährt wird, welchen der Altersunterschied bei Kindern verursacht, da ihnen Kinder auf verschiedener Altersstufe zugewiesen werden, weil sie so mit dem Einfluß der individuellen Eigenart der Kinder auf ihre geistige Entwickelung sich bekannt machen können, da sie sich verpflichten müssen, mindestens zwei Semester am Kindergottesdienste als Helfer teilzunehmen und die ihnen überwiesenen Kinder auch in ihren häuslichen Verhältnissen aufzusuchen. So bietet dem, der seine Aufgabe ernst faßt, bereits die Universität mannigfache Gelegenheit, sich direkt für einen künftigen pädagogischen Beruf vorzubilden. Wie aber steht es nun mit der Kandidatenzeit?

Eine numerisch starke Verwendung von Theologen als Hauslehrer darf m. E. bei der heutigen Lage der Dinge nicht in Rechnung gestellt werden. In solche Stellungen werden nur wenige von ihnen gelangen, und auch diejenigen, welche Hauslehrer werden, sind darum für die Zwecke, die wir im Auge haben, keineswegs schon glücklich zu preisen; denn die Abberufung zu militärischen Übungen, die sechswöchentliche Unterbrechung des Unterrichtes, welche durch den Seminarbesuch verursacht wird, und die Vorbereitung auf die zweite Prüfung bringen heute in das Hauslehrerleben eine Unruhe, daß es zur stillen Sammlung für pädagogische Untersuchungen und Erfahrungen nur selten kommen kann.

Eine irgendwie nennenswerte Beschäftigung von Theologen im öffentlichen Schuldienste ohne vorgängige Absolvierung einer der vorgeschriebenen Prüfungen ist ebenfalls nach Lage der Dinge ausgeschlossen. Noch vor einem Jahre waren in einem westlichen Regierungsbezirke 24 Kandidaten der Theologie im Volksschuldienste beschäftigt. Von kompetenter Seite ist mir über sie berichtet: „Mit Ausnahme eines einzigen haben sie die Arbeit mit Freude und Verständnis ergriffen, auch Gutes geleistet, obwohl es an Verfehlungen im einzelnen nicht gemangelt hat. Unterrichtlichen Anweisungen haben sie oft überraschend schnelle Auffassung entgegengebracht. Den Gemeinden sind sie in der Regel lieb geworden. Augenblicklich besteht hier noch Lehrermangel, aber der Zuzug aus anderen Provinzen und Ländern gerade in den hiesigen Bezirk ist groß, weil die

Gehaltsverhältnisse günstig sind, vielleicht für noch günstiger gehalten werden, als sie in der That sind. Wenn die nächste Entlassung aus den Seminaren erfolgt sein wird, dürfte der Mangel gehoben sein." Ähnlich lauten auch die Berichte aus anderen Bezirken, die ich erhalten habe. In mehreren wird ausdrücklich bezeugt, daß ein eigentlicher Lehrermangel zur Besetzung der vorhandenen Stellen nicht vorhanden sei, und daß darum auch Kandidaten der Theologie — abgesehen von Rektoren, welche zugleich Kirchendienst zu versehen haben — an Volksschulen in den betreffenden Bezirken keine Verwendung finden. Nach Zeitungsnachrichten ist in den einzelnen Bezirken sogar bereits ein Überschuß geprüfter Semnaristen im Verhältnis zu den Lehrstellen vorhanden, so daß es völlig gerechtfertigt erscheint, wenn die oberste Unterrichtsbehörde die fernere „kommissarische Beschäftigung von pädagogisch noch nicht geprüften Kandidaten der Theologie" an Volksschulen inhibiert. Eine solche Beschäftigung derselben dürfen wir darum ebenfalls nicht in Rechnung stellen.

Dagegen ist den Kandidaten, welche keine Aussicht haben, in einem Predigerseminare Aufnahme zu finden, auf das entschiedenste zu raten, sich der Prüfung für Volksschullehrer zu unterziehen. Zu dieser wird nach den „Allgemeinen Bestimmungen" jeder zugelassen, der „das zwanzigste Lebensjahr zurückgelegt und durch Zeugnisse seine sittliche Unbescholtenheit und seine körperliche Befähigung zur Verwaltung eines Lehramtes nachgewiesen hat." Eine solche Meldung bedeutet in unseren Augen mehr als eine bloße Achtungsbezeugung vor der Bildung und der Arbeit der Volksschullehrer; sie bedeutet die Kundgebung von einem ernsten Willen, unserem Volke zu dienen, und die Selbsteinschätzung eines Kandidaten über den Ertrag seiner eigenen pädagogischen Studien. Daß nur derjenige diese Prüfung bestehen kann, welcher sich die in Seminaren gewährte Bildung im vollen Umfange angeeignet hat, versteht sich von selbst. Hat er aber diese Prüfung bestanden, dann ist er zur Anstellung im Volksschuldienste berechtigt, zunächst freilich nur zur provisorischen Anstellung, aber doch auf fünf volle Jahre. Ehe diese abgelaufen, wird er sein zweites theologisches Examen absolviert haben, und dann ist ihm nach

der Ministerialverfügung vom 5. Mai 1893 gestattet, sich zur Rektoratsprüfung zu melden. In ihr gestattet der Minister, „daß auch solche Geistliche und pro ministerio geprüfte Kandidaten der Theologie von der Mittelschullehrerprüfung dispensiert und — ohne die Prüfung für das höhere Lehramt bestanden und eine dreijährige Thätigkeit im öffentlichen Schuldienste nachgewiesen zu haben — zur Rektoratsprüfung zugelassen werden können, welche zwar noch nicht in eines der in § 1 der Prüfungsordnung für Rektoren bezeichneten Ämter (Seminardirektor, Seminarlehrer, Vorsteher von Präparandenanstalten, Rektor von Mittelschulen oder höheren Töchterschulen) berufen worden sind, aber doch um ein solches Amt sich zu bewerben beabsichtigen oder Wert darauf legen, ihre besondere Befähigung für den Schulaufsichtsdienst durch Bewährung in einem dieser Ämter nachzuweisen."

Es ist dem Kandidaten wiederum aufs bestimmteste zu raten, daß er von dieser Gestattung des Ministers vollen Gebrauch macht. Darauf braucht er kaum aufmerksam gemacht zu werden, daß er allerdings die Rektoratsprüfung nicht bestehen kann, wenn er sich nicht durch eingehendes Studium eine gründliche Kenntnis der Pädagogik und ihrer Geschichte verschafft hat und nicht mit der Methodik des Unterrichtes und der Volksschulpraxis vertraut ist. Der Hinblick auf die Schwierigkeit, die es dem einzelnen bereiten muß, sich die erforderlichen Vorkenntnisse für das Rektoratsexamen auf autodidaktischem Wege zu erwerben, legt den Wunsch nahe, die pädagogischen Seminare, welche an einigen Universitäten bestehen, mit Rücksicht auf die besonderen Verhältnisse der Predigtamtskandidaten, welche dies Examen zu machen beabsichtigen, umgestaltet zu sehen. Aber es scheint mir wenig Aussicht vorhanden, daß dieser Wunsch bei der dermaligen Organisation dieser Seminare, soweit sie nicht etwa gar wie das Göttinger überhaupt „eingeschlafen" sind, in Erfüllung gehen wird: Umsomehr fühle ich mich veranlaßt, den Gedanken der Begründung eines Rektoren-Seminars am hiesigen Orte ernstlich in Erwägung zu ziehen, um so den Kandidaten eine Gelegenheit zweckmäßiger Vorbereitung auf das Rektoratsexamen zu beschaffen. Sobald der Plan greifbare Gestalt gewonnen, gedenke ich mit ihm an

die Öffentlichkeit zu treten. Mit der Verwirklichung desselben würde dann die Verwirklichung des hier gegebenen Vorschlages bezüglich der Ableistung zweier schulkundlicher Prüfungen den Theologen wesentlich erleichtert werden.

Aber wichtiger als das Bestehen der beiden pädagogischen Examina ist, daß der Kandidat wirklich in den Schuldienst tritt und sich in ihm bewährt, nach der ersten Prüfung für Volksschullehrer an einer einfachen Volksschule, nach der Rektoratsprüfung an einer entsprechenden Schule mit höheren Lehrzielen.

Ich fürchte bezüglich des ersten Vorschlages nicht, den Einwurf zu hören, auf diese Weise werde den eigentlichen Volksschullehrern das Brot genommen und geprüfte Seminaristen bei dem beginnenden Überfluß an Lehrern dazu verurteilt, müßig am Markte zu stehen. Wenn nach einer im Jahre 1891 aufgestellten amtlichen Statistik nicht weniger als 12 652 Lehrkräfte fehlen, um in Preußen normale Schulverhältnisse zu schaffen, so kann ja das Vorhandensein solcher Kräfte nur dazu helfen, daß wir auf dem Wege der Anbahnung normaler Verhältnisse erwünschte Fortschritte machen. Und dann noch eins: Für die Theologen, welche Idealismus genug haben, sich überhaupt dem Volksschuldienste zu widmen, wird es keine Schwierigkeit verursachen, auch im allerniedrigsten Schuldienste Verwendung zu finden, um zu lernen. Bei meinen Wanderungen durch die v. Bodelschwinghschen Anstalten habe ich immer wieder Kandidaten gefunden, welche die niedrigsten und für den natürlichen Menschen auch die widerlichsten Helferdienste an den armen blöden und epileptischen Knaben und Männern verrichten, um die Arbeit der Inneren Mission gründlich kennen zu lernen. Sollten ihre Standesgenossen, die sich der Schule widmen, weniger Opfermut und Berufstreue in einem ihnen überwiesenen Schulamte in irgend einem vereinsamten Heidedorfe beweisen wollen? Ich glaube es nicht.

Und was den anderen Vorschlag betrifft, so bin ich allerdings der Meinung, daß eine gründliche theologische Bildung der gedeihlichen Ausrichtung eines Schulamtes keine Hindernisse in den Weg legt, und daß es auch heute noch, wie bisher, jenem Theologen möglich ist, sich in die besonderen Aufgaben

eines solchen Amtes hineinzudenken und in ihm zurechtzufinden. Um eleusinische Mysterien handelt es sich dabei doch nicht, und etwas Freiheit von der methodischen Seminarschablone ist auch noch kein Unglück. Das Urteil von Dittes, welches ich eingangs dieses Aufsatzes mitgeteilt habe, vermag ich mir nicht anzueignen. Dagegen stimme ich Luther durchaus zu, wenn er sagt: „Ich wollte, daß keiner zu einem Prediger erwählt würde, er wäre denn zuvor Schulmeister gewesen. Jetzt wollen die jungen Gesellen von Stund an alle Prediger werden und fliehen der Schulen Arbeit. Aber wenn einer hat Schule gehalten, ungefähr zehn Jahre, so mag er mit gutem Gewissen davon lassen."

Dann mag er auch, so lange die heutigen Rechtsverhältnisse bestehen, mit gutem Gewissen ein ihm übertragenes Schulaufsichtsamt übernehmen. Er darf das thun, ohne sich auf der einen Seite der Meinung derer anzuschließen, welche wie der Pastor Meißner in seiner Schrift „Lösung einer der brennendsten Tagesfragen" urteilen: „Das Auswachsen der Schule zu einem selbständigen Organismus sei für eine den Staat, die Kirche und die christliche Familie bedrohende ernste Gefahr zu halten", und ohne sich auf der anderen Seite zu der Meinung des Pfarrers Habermann zu schlagen, die dieser in der Broschüre „Christentum und Staat" mit den Worten verkündigt: „Das Ideal wäre, daß der Geistliche gar kein Recht in der Schule hätte, daß es auf den freien Willen des Lehrers ankäme, dem Geistlichen den Besuch der Schule zu gestatten."

Wie immer sich die Dinge auch in Zukunft gestalten mögen, man wird festhalten müssen, daß nur derjenige vor seinem eigenen Gewissen sich bei der Übernahme und Ausrichtung eines ihm übertragenen Schulaufsichtsamtes rechtfertigen kann, der sich durch pädagogisches Studium und pädagogische Erfahrung innerlich dazu vorbereitet und ausgereift weiß. Dies zu verdeutlichen und zugleich zu zeigen, wie man zu solcher Vorbereitung und Ausreife gelangen kann, sind diese Zeilen geschrieben, welche hiemit den Beteiligten zu ernster Erwägung übergeben werden.

III.

Ein Erziehungsbild aus der Zeit des dreißigjährigen Krieges.

Von

Albert Richter.

(Schluß.)

Den Töchtern sind die nächsten Kapitel gewidmet. Ihnen empfiehlt er fleißiges Lesen der heiligen Schrift, namentlich der Psalmen und des Jesus Sirach. Letzteres ist ein Lieblingsbuch des Verfassers und er empfiehlt es in seinem Schriftchen wiederholt als einen Führer zur rechten Lebensweisheit. Daneben nennt der Verfasser noch andere Erbauungsschriften jener Zeit, die die Töchter fleißig lesen sollen, u. a. den „Christlichen Rosengarten" (von Bartholomäus Ringwald, Frankfurt a. d. O. 1585), Arndts „Paradiesgärtlein", die deutschen Schriften Dr. Joh. Gerhards (eines der bedeutendsten Nachfolger Arndts, gest. als Professor in Jena 1637), die Predigten und die viel verbreiteten Erbauungsschriften des Nürnbergers Predigers Joh. Michael Dilherr u. a. Nach einer Warnung vor leichtfertigen Büchern fährt Moscherosch fort:

„In einer Jungfrawen hand gehören diese zwey stücke: Ein Bettbuch und eine Spindel. Zum Bettbuch gehört eine Feder. Darumb, weil meiner Meynung ist, daß ihr just (= richtig) und fertig Schreiben und Rechnen lernt." Dies soll eine Jungfrau lernen, um später ihrem Manne damit behilflich sein zu können und um sich, wenn sie allein steht, nicht auf Freunde verlassen zu müssen, die sie übervorteilen.

Der Spindel gesellt der Verfasser im weiteren die Nadel. „Die Spindel und Nadel sollen einer Jungfrauen stetige Gesellschaft sein: Das ist, sie soll sich des Hauswesens mit Ernst annehmen. Ein Waib, das nicht Haushalten kan, ist des Mannes undergang und verderben".

Der Sitte der Zeit entsprechend, in der, wie die zahlreichen uns erhaltenen Liederbücher bezeugen, in den Familien sogar der mehrstimmige Gesang eifrig gepflegt ward, ist das, was der Verfasser über das Singen sagt. „Wann mir Gott

wolte, so müstet ihr neben dem Schreiben, Rechnen und Haushalten, in der Musik und Singekunst euch vortrefflich üben. Ist auch ein stück so zum Gebett gehöret. Singen, auff Stimmen (= mehrstimmig) in der Kirche, daheime im Hauswesen, nach dem Essen, ehe man schlaffen geht, ist ein recht schönes ding von einem fröhlichen frommen Mägdlein, wo es recht gebraucht wird. Dann närrische garstige Buhlenlieder und Fusen zu singen, wie die Mägde am Wasserstein und die gottlose Jugend sonst pfleget, das ist eine lose Lust. Eine Jungfrau, die eine schöne Stimme hat und derselben Meister ist, sie zierlich zwingen, ziehen, thönen und abwechseln kan, ist anmutiger zu hören, als alles Saitenspiel".

Vor allem ermahnt er die Töchter, Zucht und Schamhaftigkeit zu wahren. „Widersteht den Versuchungen. Durchs Gebett könnet ihr widerstehen und durch fleißige Arbeit." „Eine Jungfrau soll nicht viel Wort machen, weder fluchen noch schwehren, nimmer reden, sie werde dann gefragt, und doch so kurz antworten, als sie immer kann. Es sind noch viel Lehren, die einer Jungfrawen zu wissen und zu halten hoch-nötig. Aber Jesus Sirach wird es euch sagen. Ich verwarne euch nur allein, daß ihr ein stilles, eingezogenes, untadeliches Wesen führt, nicht alle Winkel auslauffet nach Zeitungen, (= hier nur in dem Sinne von Nachrichten) und newen Dingen. Eine Jungfraw soll das Fenster und die Hausthüre nimmer anrühren noch betretten, sie werde dann von ihren Eltern geheissen oder wollte zur Kirche gehen. Es ist eine anzeigung eines ehrlosen leichtsinnigen Hertzens, wo auff jedes geschrey und getümmel auff der Gassen und Strassen ein Mägdlein so bald das Fenster will am Halse haben oder an die Thüre laufen. Es ist dem Weibsvolck vast angebohren daß sie alles ausförscheln, besprechen und betadeln können. Ein ubeles Laster. Welches gemeiniglichen geschieht, wo sie jrgend zusammen kommen und sich undereinander besuchen. Darfür soll sich eine Ehrliche Jungfraw wohl hüten.

Als ein Laster, „dem das weibliche Geschlecht vast ergeben ist", nennt der Verfasser auch die Hoffahrt, und dem Kleiderluxus und der Nachahmung fremder Sitten und Moden gegenüber, wie sie zu seiner Zeit besonders im Schwange

gingen, mahnt er, „frembde Unard und Trachten als ein Verderben“ zu fliehen und zu meiden.

Schließlich faßt er die Ermahnungen an seine Töchter in folgende drei Sätze zusammen.

„Züchtig sein ist die Prob einer reinen Jungfrawen.

Demütig sein ist die Prob einer verständigen Jungfrawen.

Ordenlich, säuberlich und zierlich sein ist die Prob einer rechtschaffenen Haushälterin“.

Mit den folgenden Kapiteln wendet sich der Verfasser wieder an alle seine Kinder. Er beginnt mit einer allgemeinen Ehrmahnung. In der Welt sollen sie leben wie Dr. Luther zu Rom, der „zwar daselbst den Grewel gesehen umb und under und an jhm“, aber „die Gefährlichkeit der Sünden und den Grewel ritterlichen übermeistert und überwunden.“ Das bezieht der Verfasser namentlich auf die Zeit, da die Kinder noch im ledigen Stande sind; dann kommt er auf Heirat und Ehe zu sprechen.

„Wie und mit Wem aber zu heyrathen sei, das wird Gott und die Zeit lehren. Bettet jhr nur fleissig. Gott allein gibt fromme Weiber und Männer, so man jhn darumb bittet. Wer aber zuvorderst nach Zucht und Gottesfurcht heyrathet, der bekompt Freundschaft, Freundlichkeit, Reichthumb, Frieden und Genügen die Fülle.“

„Nach der Gottesforcht soll ein Junggesell in Heyrathen nach nichts mehr trachten als nach einer häuslichen Jungfrawen, nach einer guten Haushalterin, so die Hausarbeit selbsten wohl verstehe, wohl führen und regieren und alles nach gelegenheit der Zeiten, der Leute und des Ortes wohl und klüglich anordnen könne. Dann wahrlich es ist anderst nicht, als wie ich sage: Eines Mannes zeitlich Heyl und Wohlfahrt, nächst Gott, liegt einzig und allein am Heyrathen; auch sein Schaden und Verderben, sein Glimpff und Ehr, sein Spott und Schand. O des Jammers und Ellends, wo der Mann muß die Aufsicht im Haus haben. Es gehet rauch heraus, wan der Mann im Haußwesen befehlen muß, was das Weib und die Mägde thun sollen“.

Von dem Manne fordert Moscherosch, daß er sei „ernsthafft und fleißig, sein Weib und Kinder redlich und ehrlich

zu ernehren" und „sittsam und freundlich, kein Wolff noch grimmiger Löwe, auff daß das Weib nicht forchtsam oder zaghafft, noch die unschuldige Kinder geärgert werden."

„Beide, Mann und Weib sollen fleißig mit einander arbeyten und fleissig mit einander betten. Ist das beste Mittel reich zu werden. Ich hab es selbst erfahren. Es giebt krumme Furchen, wo ein Pferd zaufet, das ander ziehet, das ist, wo eines hinder sich will, das ander vor sich, das ist eitel Verderben. Darumb bittet miteinander".

Nachdem der Verfasser noch Luthers Spruch für Eheleute: „Trawet Gott, bettet fleissig und thut niemands leid, so bestehet ihr vor Gott und Mänschen" angeführt hat, schließt er das Kapitel mit einer Empfehlung des Schriftchens: „Bericht vom christlichen Hauswesen" von dem Joachimsthaler Pfarrer Joh. Matthesius, das von 1564 bis 1796 in zahlreichen Auflagen erschienen ist und viel Segen gestiftet hat.

Besonders wichtig sind die folgenden Kapitel (20 bis 24), in denen er seinen Kindern Anweisung giebt, wie sie dereinst ihre Kinder erziehen sollen. Den Geist, der diese Anweisung durchweht, lassen gleich die Sätze erkennen, die an die Spitze gestellt sind. „Bettet fleissig vor sie. Bettet fleissig mit ihnen. Seit eiffrig und andächtig in der Zucht. Dan Got wird sie von eweren Händen fordern. Er hat sie euch gegeben. . . Darum solt ihr es euch einen Ernst sein lassen mit eweren Kindern und der Kinderzucht".

Frühzeitig sollen sie mit ernster und heiligender Zucht der Kinder beginnen, denn „ein new gschirr nimbt an und behaltet den geschmack (hier in der alten Bedeutung: Geruch) dessen, damit es zum ersten befeuchtet und begossen wird." „Gott soll man die Erstlinge heyligen. Die erste Gedanken. Man soll Gott die erste Früchte, die erste Jugend opffern; so wird er zu den übrigen Jahren segen geben".

Vor allen Dingen mahnt er, die Kinder zum Beten anzuhalten, Abends und Morgens; nicht dem Gesinde soll man überlassen, die Kinder zum Gebet anzuhalten. Und großen Wert legt er auf Bewahrung der Schamhaftigkeit. „Die Knäblein gehören in eine besondere Kammer gelegt: die Mägdlein auch in eine sondere. Geschwisterig oder Kinder, sobald

sie gehen können, sollen einander nicht mehr ansichtig werden, sie seyen dan bedeckt und mit jhren Kleidern angezogen".

Das Gebot Gottes: „Lehret ewere Kinder mein Wort!" nimmt Moscherosch so ernst, daß er sogar gegen die alten, guten Kinder- und Hausmärchen eifert mit den Worten: „Es ist die alte heydnische gewohnheit in vielen Haushaltungen noch in voller übung, daß man deß Tags, auch zu nacht bey der Ehrlichen Kunckelgesellschaft, den Kindern die Zeit zu vertreiben, Schöne Mährlein muß erzehlen (ich sag schöne Mährlein, ja, lose, leichtfertige, lotter-bubische, teuffelische Gedichte und Lügen, deren sich Ehrliche Christliche Eltern schämen und vor Gott förchten solten)". Statt der Märchen empfiehlt er biblische Geschichten zu erzählen und mit den Kindern zu besprechen. „Kauffet das schöne buch der Biblischen Figuren, undenzu mit Teutschen artigen Reymen außgelegt. Solche Figuren erkläret ewern Kindern von Bild zu Bild." Er führt dann einzelne Geschichten an und sagt, wie man mit Kindern darüber reden solle. An dem von ihm vorgeschlagenen Verfahren erkennt man, wie sehr er berechtigt war, hinzuzufügen: „Das Herz geht mir über, indem ich dieses schreibe, wan ich bedenke, was für Frewde es einem Ehr- und Gottliebenden Vatter sein muß, wo er dergleichen von seinen armen, einfaltigen, unschuldigen Kindern auß Gottes Wort höret her erzehlen." (Unter den von Moscherosch empfohlenen „Biblischen Figuren" sind wahrscheinlich gemeint die von Tobias Stimmer gezeichneten biblischen Bilder, die mit untergelegtem gereimten Text erschienen unter dem Titel: „Neue künstliche Figuren biblischer historien, grüntlich von Tobia Stimmer gerissen und zu Gottesförchtiger ergetzung andächtiger Hertzen mit artigen Reimen begriffen durch J. F. G. M. (Basel 1576)". Die vier Buchstaben erklären sich aus der Unterschrift der Vorrede: „Johann Fischart genannt Mentzer.")

In der Ausgabe von 1653 enthält dieses Kapitel noch eine Warnung vor dem Müßiggehenlassen der Kinder und eine Mahnung, sie zeitig in die Schule zu schicken. „Sobald sie anfangen, herumer zu wißlen und gehen, lasset sie nicht müssig seyn. Die Jugend muß etwas gehandelt und gethan haben, und ist unmüglich, daß sie müssig wäre: der Leib muß bey jhnen

in stättiger übung sein, dann das Gemüht kan sein Amt noch nicht verrichten: Derowegen, damit sie nicht unfug und boßheiten anstellen, so haltet jhnen jhre gewisse Stunden zur Kurtzweil; die übrige Zeit suchet herbey, was jhr könnet und möget, damit sie immerdar in der übung und in der Arbeit, wie gering sie auch seie, bleiben: ob jhr auch dessen schon keinen Nutzen hättet, es ist Nutzen genug, wann sie von der Gelegenheit Böses zu denken oder zu thun also abgehalten werden. Deßwegen seind die Kinder nirgends besser als in der Kirche oder Schule: dahin sollen sie mit allem Ernst, ohne versäumung einiger Stunde, angehalten werden." Freilich hat Moscherosch auch gegen die damalige Schulzucht viel einzuwenden, und er wünscht, daß „Gott der Oberkeit hertzen wolte treiben, auff daß sie ein mehres Einsehen, Eiffer und Ernst hätten und den Herren Präceptoribus die Hand bieteten, die rechte Mores und Zucht in den Schulen zu erhalten", aber die Hauptschuld an schlechter Kinderzucht findet er doch im Hause: „Daß die Kinder in der Schule so ubel gezogen sind, ist die ursach meist, weil daheimen zu Hauß die Eltern in allen Üppigkeiten für den Kindern dahinleben, also daß die Kinder offt sehen und reden und fluchen, dessen sich ein Mann schämen und förchten solte."

Zahlreiche gute Bemerkungen macht Moscherosch über das Reden der Kinder. „Haltet ewere Kinder ab von überflüssigem reden und vielem gespräch. Lasset sie nicht an das Schwätzen gerahten. Wer viel redet, der muß viel wissen oder viel liegen. Wer gern leugt, der stilt gern. Eltern und Gesinde sind offt selber an diesem der Kinder Laster schuldig, wann sie in der Kinder gegenwart was unerlaubtes thun, hernach die Kinder betröwen, wo sie es sagen; oder doch unterweisen, daß sie es nicht so und so sagen, wie es zwar (hier noch ganz in dem alten Sinne ze wâri = in Wahrheit) geschehen, sonder anderst, und auff eine erdichtete, falsche erlogene weise, durch welche die unschuldige Kinder hernach in die böse gewohnheit geraten und wissen nicht wie. Es sollen christliche Eltern wohl zusehen, was sie für Leut umb jhre Kinder haben, von denen (ich rede von wüstem losem Gesinde) sie offt solche bossen, garstige reden und flüche hören und lernen, daß sie sonst nimmer wirden mit jhren Ohren gehöret, viel weniger gelernt haben."

Wie die Kinder nicht zu viel reden sollen, so sollen sie aber auch nicht redefaul sein. Eine bei Gelegenheit dieser Ermahnung ausgesprochene Bemerkung über französische Kindererziehung, zeigt Moscherosch als einen Gegner der Franzosen, der auch das Gute nur unwillig anerkennt. Er schreibt: „Gleichwol weiß ich nicht, wie es etliche Teutsche mit jhren Kindern auch darin übersehen, daß sie dieselbige allzu verzagt und ungehobelt aufferziehen: Und so ichtwan ein frembde Person sie anredet, bald da verstabert stehen, den Kopff under sich halten, sich anleinen, den Finger in das Maul stossen und andere Fantastenbossen treiben. Daß ist auch unrecht. Man soll die Kinder fromm und Gottesförchtig aufferziehen, doch mutig, frewdig, freundlich und wolgebärdig darbey, daß sie nicht schew oder schichter seyen. Die Frantzosen halten in dem Fall ein anderes, dan jre junge Kinder so wenig erschrecken, dem König oder einem Fürsten zu antworten und bescheid zu sagen auff daß, was er sie fragen möchte, als jhren Eltern selbsten. Aber ich wolte gern sagen, sie wären nur allzu viel unverschämpt. Aber es ist doch beydes wahr."

Als eine oft geradezu gefährliche Thorheit bezeichnet Moscherosch die Gewohnheit, Kinder mit „dem Butzenmummel, dem schwarzen Mann, dem Kemmetfeger" u. s. w. zu bedrohen und zu schrecken. „Ich hab gesehen Kinder ziehen ohne solche forcht und Närrisches Betröwen: so gar, daß sie allerley Larven und Gesichte ungescheuet angerühret, betastet und besehen; biß hernach aller erst ein leichtfertige Magd herbey gewischt und gesagt es wäre der Butzenmummel, und den armen Kindern eine forcht gemacht, da sie sonst niemahlen einige gehabt hetten. Die Ruth ist der beste Mummel, mit deren man die Kinder betröwen und vom Bösen abschrecken solle. Recht thun vor den Kindern ist die beste Lehre sie fromm zu machen."

Seiner Abneigung gegen eine spitzfindig-gelehrte Erziehung, bei der es zwar nicht an Worten, aber an Thaten fehlt, giebt Moscherosch auch in diesen Kapiteln Ausdruck, wenn er u. a. schreibt: „Es ist eine thörichte Kinderzucht, wo man allein darauff auß ist, wie man witzige, geschickte, nicht aber fromme Gottsförchtige Kinder haben möge. Und zwar, solche Eltern erlangen gar leichtlich, was sie begehren: Dann jhre Söhnlein

von allen Tugenden in omni Genere et Casu, in omni Gradu, in omni Figura et Modo Logice, Ethice, Physice, Metaphysice, imo Grammatice so herrlich wissen daher zu schwätzen: von Definitione, Divisione, Derivatione et Etymologia Prudentiae, Fortitudinis, Temperantiae, Veracitatis etc.: so künstlich zu reden, daß man sich darob muß verwundern. Aber die Tugend zu thun, tugendlich zu leben; darauff achten sie wenig. In dem man sich heutigs tags befleissiget, schön zu reden, so achtet man nit schön zu thun. Wir kehren es recht umb: Unsere Alt-Vätter haben zu erst ein Ding recht gethan, ehe sie davon geschwätzet hatten." Und mit einem hübschen Wortspiele fügt er hinzu: „Stulti declinare virtutem discunt, conjugare non discunt."

In der Ausgabe von 1653 führt er dieses Kapitel noch viel weiter aus. Da heißt es u. a.: „Ach was nutzet einem Mänschen hohe Erleuchtung, grosse Wissenschaft und daß er von den Geheimnussen Gottes viel reden und subtilich disputiren kan, wann er nicht auch der heyligung und vollbringung des Willen Gottes in einem Gottseeligen tugendlichen Leben sich befleissigen solte? Wan einer schon die gantze Bibel außwendig könte und fühlete die innerliche Genade und Liebe Gottes nicht in sich, wirde es nur Eitelkeit seyn mit demselbigen: dann ohne die wahre Furcht und Liebe ist alle Geschicklichkeit und alles eitel in diesem Leben.

Gedencket, meine Kinder, daß an jenem grossen Tag vor dem strengen Gericht Gottes ihr nicht werdet gefragt werden: Was hastu gelesen? Wie viel hastu studiert? Wie geschickt bistu? Wie zierlich kanstu reden und predigen? sondern: Wie und welcher gestalt hastu gelebet? und Gott deinem Herrn gedienet? Und hierin übertrifft manchmal ein armer, schlechter und einfaltiger Mänsch, der die lebendigmachende Erkandnuß in seinem Hertzen hat, den allergrößesten Doctor und Meister."

Eine sehr beherzigenswerte Mahnung für die Mütter fügte er in der neuen Auflage diesem Kapitel noch bei, wenn er schreibt: „Auch ist es eine thörichte Kinderzucht, ja offt eine verdammliche Kinderzucht, insonderheit bey vielen Müttern: wan ein Kind was unrechts gethan, gefrevelt oder gesündigt hat, sie nicht auff frischer that das unrechte abstraffen, sondern

mit denen Worten: Wart du junger Schelm, ich wils dem Vatter sagen, wann er heimkomt, er muß dirs machen; Wann ich dirs schenck, ich will dir ein Pfeiff kauffen pp. und was dergleichen verwerfliche Wort mehr seind, auffziehen. Hat dein Kind gesündiget, warum straffestu es nicht? warum wartestu? Ist es nicht eben so wohl dein Kind? würstu nit eben wohl so schwere Antwort zu geben haben als der Vatter? wan aber solche blosse Tröwworte meist sich im wind verlieren und dem Vatter wenig zu ohren komt, so geschieht es dan, daß die sonst für sich unschuldige Kinder in der boßheit zunehmen, gestärckt und meister werden, also gar, daß sie der Mutter endlich spotten, und ihrer streiche so wenig als ihrer tröwungen mehr achten."

Zuletzt warnt der Verfasser vor allerlei verkehrten Arten der Liebe der Eltern gegen ihre Kinder. Affenliebe nennt er es, wenn sich Eltern „vielmehr verwundern uber die unverständige affichte Geberden und Bossierungen ihrer unmündigen Kinder, als uber die Heldenthaten deren die bey Jahren sind." Hühnerliebe nennt er's, wenn Eltern ihren Kindern jeden guten Bissen geben und dadurch „zu Schleckerey und Naschwerk" gewöhnen. „Je räulicher man die Kinder aufferziehet, je sicherer thut man. Es ist besser, anfangs schlecht leben als herrlich: dann anfangs herrlich gelebt haben und zu letzt an brod mangel leiden, stehet vast ubel und ist schwer zu verdawen."

Zwei gute Bemerkungen fügt der Verfasser den Bemerkungen über Kindererziehung in der Ausgabe von 1653 noch an. Die eine betrifft das Spielen der Kinder. Man soll der Jugend „ihre gewisse Zeit zu ehrlicher Ergötzlichkeit des Gemüths und ermunterung des Leibs nicht wehren; doch daß keine unziemliche Sachen nicht vorgehen noch die gesetzte Zeit uberschritten werde." Und dann fährt er fort: „Es mag nicht schaden, wann der Vatter auch jeweilen selbst ein wenig zusiehet und mit seiner gegenwart zu ehrbaren Worten, Gebärden und frommfreudiger Fröligkeit anlaß gibet."

Die andere betrifft die in jener Zeit als Abschluß einer vollkommenen Bildung geltenden Reisen der Söhne ins Ausland. Es heißt da: „Und haben die Eltern sich wohl fürzusehen, wan sie ihre Kinder in fremde Lande schicken (wie es jeweilen seyn muß), daß sie dieselbige mit Gottesforcht und

guter Lehre notturft also befestigen, damit sie ohne Gefahr Leibs und der Seele dermalen wider nach Hauß kommen mögen. Es ist aber also beschaffen mit jungen Studenten, daß man sie in Italien oder Frankreich oder sonst in die Fremde reisen wollen, man in der Kirche auff der Cantzel offentlich (doch ungenant) das Christliche Gebett für sie thun solte, wie man für die Kauffleute bittet, wan sie irgend in eine weit abgelegene Meß reisen wollen. Dan diese liebe zarte Jugend gehet dahin, theils in unschuldiger Einfalt, theils in unbesonnener hitz und thumheit, daß sie offt nur nach Lust sehen und wenig auff das achtung geben, warum man sie außschicket, und an dem Flasch-, Nasch- und Taschwerk sich verlappen und vernarren, daß sie den Angel ehe nicht mercken, als wann sie in der Reisse und im Strick gefangen und wohl gar an der Seelen gebunden liegen: darum für sie also zu betten, daß, dieweil eines ehrlichen Mannes Sohn in Welschland reysen will, eine Christliche Gemeinde Gott für ihn bitten wolle, daß er denselben durch seine heylige Engel führen, durch seinen h. Geist regiren und für allem ärgernuß und schaden an Leib und Seel behüten wolle."

Das nächste Kapitel handelt kurz von den Pflichten gegen das Gesinde, das man behandeln soll „als Mänschen, die auch einen Herrn im Himmel haben, so wohl als jhr, und welcher keinen underscheid haltet in seinem Gericht zwischen euch und jhnen." „Was der Prediger auff der Cantzel ist, das soll der haußvatter sein in seiner haußhaltung." Darum „versorget sie nicht nur mit leiblicher, sondern auch mit geistlicher Speise. Nemt euch für, Morgens und Abends, ehe das Gesind an die Arbeit oder schlaffen gehet, eine gewisse Form oder weise des Gebetts, damit euer Gesind euch allezeit im hertzen nachsprechen könne, wann sie dessen gewohnet seind: dan der tägliche gebrauch wird es jhnen gemein machen, welches dann einen grössern Eyffer gibt und dem Gebette eine mehrere Krafft."

In den folgenden drei Kapiteln (26—28 der ersten Auflage, 27—29 der Auflage von 1653) lehrt Moscherosch, wann und wie man beten solle. Man lernt den Verfasser auch hier als einen Mann von ungeheuchelter, tief im Herzen wurzelnder Frömmigkeit kennen. Das begreift man, wenn man ihn

erzählen hört, wie er selbst in seinem väterlichen Hause erzogen und zum Gebet angehalten worden ist, das bekunden namentlich auch die Gebete, die er selbst gedichtet hat und die er seinen Kinder empfiehlt.

Über die Wichtigkeit des Gebets spricht er in folgenden Sätzen: „Lasset euch bey leib keine Weltlichen Gedanken mit Bestellung des haußwesens oder sonsten diesen h. Weg vorlauffen. Dann diß ist ein griff deß bösen Feindes, daß er euch solche Betrachtung gern auß dem hertzen nemmen und auch am Gebett verhindern wolte. Ein Soldat, wan er umb seine Wehr kommet, so döget er nichts mehr und muß sich dem Feind ohne Zweiffel ergeben: Also thut der böse Feind und trachtet dahin, daß er euch ewerer Geistlichen Wehr berauben oder sie doch abschlagen möge, euch also an der Seelen zu verletzen."

„Nach Verrichtung des h. Gebetts so gebet ein Theil der Zeit der Lesung Göttlichen Wortes. Ein Kapitel auß der H. Bibel, und anderer H. Männer Bücher: dann durch dieses werdet ihr weiser und seeliger werden, als wenn ihr alle Reich der Welt erworben hättet".

Auch gewisse Äußerlichkeiten soll man beim Gebet nicht nicht außer Acht lassen, z. B. das Händeaufheben, wie es auf dem Titelkupfer (nicht als Händefalten) dargestellt ist, und ein langsames deutliches Sprechen. „Sehet zu, daß alles fein ordentlich und züchtig hergehe, im Sitzen, im Essen und Trinken, damit die zarte Jugend nicht geärgert werde. Auch sehet zu, daß ihr ewere Kinder und euch gewöhnet, alle Rede, insonderheit im Gebett, mit feinen, satten teutschen, verständigen, außtrucklichen gantzen worten auszusprechen; nicht zugebet oder still schweiget, so sie die Wort in sich beissen, halbe wort daher lallen, oder reden als ob sie brey im Mund hätten. Es ist keine Entschuldigung, wann man sagt, daß sie unverständige junge Kinder seyen: Man sage und spreche es ihnen deutlich vor, von Sylb zu Sylbe, sie werden es eben so wohl begreifen können".

Wie wichtig aber auch die Äußerlichkeiten dem Verfasser sind, so sind sie ihm doch nicht die Hauptsache. Eine erst in der Auflage von 1633 hinzugefügte Bemerkung lautet: „Ob ein Mensch knyend oder stehend betten soll, ist unnötig zu

fragen: Dann ob wohl das Knyen in solchem fall als eine anzeigung desto mehrer Demuht seyn soll und darum sehr löblich und gut ist, und insonderheit den Mänschen bei wärendem Gebett der hohen Majestät Gottes und seiner eygenen Nichtigkeit erinnert, so ist doch auch andere gestalt des Leibes Gott dem Herrn nicht ungefällig, wo die wahre Andacht dabei ist. Und diß ist allezeit die beste Manier zu betten, welche die demühtigste und andächtigste, und bey welcher die Seel und der Geist am rühigsten und am meisten zu Gott dem Herrn in dem Himmel gerichtet ist".

Ein kulturgeschichtlich sehr interessantes Kapitel ist das nächste, in dem der Verfasser die Feier des Sonntags in einem christlichen Bürgerhause schildert und über Feiertagskleider, Kirchengehen, Predigthören, Genuß des h. Abendmahles, Hausandachten, Almosengeben u. dergl. spricht.

Eine feine pädagogische Bemerkung macht der Verfasser bezüglich der Kinderlehre, zu der damals die Kinder am Sonntagnachmittage vor dem Pfarrer in der Kirche versammelt wurden (in vielen Fällen die einzige religiöse Unterweisung, die den Kindern zu Teil wurde). Er schreibt: „Zu wünschen wäre es, daß die Elttern mit jhren Kindern sich in der Kinderlehr finden liessen, Dann ob schon die Kinderlehre eigentlichen vor die Jugend und Kinder angestellt ist, daher sie auch jhren Namen hat: jedoch so habens die Alten auch noch wohl vonnöhten. Es treibet die Gegenwertigkeit der Elttern den Kindern eine rechte Forcht, einen Ernst und Andacht ein, auch eine mehrere Zucht und Gehorsam, und macht, daß ein so H. Werk desto mehr Ansehens und Würdigkeit bekomme: Weil ja die einfaltige Jugend meynet, wan Vatter und Mutter ein ding nit viel achten, so haben sie auch desto mehr Freyheit, dasselbige aus der obacht zu lassen".

„Die übrige Tageszeit zwischen der Predigt und dem Ampt der Kirchen ist nichts nutzlichers und Gott gefälligers, als daß jhr zu Hause mit eweren Kindern H. Ubungen halttet, Catechismus-Schul anstellet, überhöret, wiederholet, ausleget, erkläret, heilige Historien leset, die zu Besserung des Lebens dienen, insonderheit M. Heinrich Rothens Catechismus-Predigten, Theatrum exemplorum etc. da die Kinder sehen und lernen,

wie allezeit die frommen von Gott erhaltten, die bösen aber seyen gestrafft worden." Es zeugt von seinem pädagogischen Verständnis, wenn er hinzufügt: „Sagt jhnen, was Gott wunders an euch selbst gethan: wie er euch bisher durch ewer gantzes Leben geführet, regieret und erhalten habe, dan das Exempel, so jhr den Kindern von euch selbst gebet, hafftet fester in jhren Hertzen".

Seine Mißbilligung spricht Moscherosch da, wo er von den Sonntagsvergnügungen handelt, u. a. darüber aus, daß „man, was sonst die gantze Woche uber vorgegangen, gehandelt, gekaufft und verkaufft worden, deßwegen am Tag des Herrn den Weinkauff, den Dingkauff 2c. verzehret und versauffet".

Zur Rechtfertigung des nächsten Kapitels, das von den verschiedenen Religionen und Glaubensbekenntnissen handelt, schreibt der Verfasser: „Ob schon es meiner Profession nicht ist, die heylige Schrift lehren, so ist es doch meiner Profession, ein Christ sein, meines Glaubens in acht zu nehmen, dessen Rechenschafft zu geben und meine Kinder vor Unrecht zu warnen. Und wollte Gott, es thäten es alle Eltern! Es solte gewiß bey vielen besser stehen".

Welch großen Wert der Verfasser gerade auf dieses Kapitel legte, ergiebt sich aus dem Umstande, daß er es in der Auflage von 1653 am meisten durch Zusätze erweitert hat, in denen er sogar ausführlich auf verschiedene Unterscheidungslehren der lutherischen Kirche im Gegensatz zur römisch-katholischen und zur reformierten eingeht. Moscherosch ist ein eifriger Protestant und möchte, daß auch seine Kinder solche wären. Echt lutherisch ist sein Wort vom Glauben: „Der Glaube in wahrer Einfalt ist allein das Werkzeug, mit welchem in geistlichen Dingen muß umgegangen werden. In weltlichen Handlungen ist die Vernunfft nöthig, aber in Göttlichen sachen ist sie untüchtig und widerspenstig." Wo aber ein Zweifel sich erheben sollte, da sollen seine Kinder unter Erinnerung an das Wort der Jungfrau Maria sprechen: „Siehe, wer bin ich, daß ich Gott und meinen lieben Heyland Jesum Christum meistern solt?"

Wie sehr der Vater besorgt war, daß seine Kinder und ihre dereinstigen Familien dem lutherischen Glauben treu blieben,

bezeugt namentlich das nächste Kapitel, das eine Reihe von Ratschlägen enthält, die zumeist in den damaligen Zeitläuften ihr Begründung finden. Zunächst rät Moscherosch seinen Kindern, sich in den großen reichsfreien Städten häuslich niederzulassen, wegen der stets zu besorgenden Kriegsläufte, von denen das platte Land stets mehr zu leiden habe, auch weil in solchen Städten „die evangelische Religion rein und klar seie." Er nennt namentlich: Straßburg, Nürnberg, Ulm, Frankfurt („diese herrliche Städte gehen mir uber alles wegen ihrer fürtreff lichen Ordnungen"), Lübek, Danzig, Königsberg, Stettin, Stralsund, Rostock, Hamburg, Magdeburg und Braunschweig. „Es ist in solchen Stätten Gottes Wort noch viel mehr geliebet alß auff dem Land. Das gantze Land ist Aula et Aulica vita. Ein rechtes Hofleben. Ursach: Das gantze Land ist den Fürsten, Graven, Herren und Edelen. Diese alle sind Hoffleute, richten sich nach dem Oberhaubt alß nach der Sonnen. Und ehe sie den König umb der Ehre Gottes willen verliessen, ehe verliessen sie Gott umb des Königs willen. Darumb sind sie alle Hoffleute, was außerhalb den grossen Freyen-Reichs-Stätten wohnet. Die Stätte aber sind noch rein und redlich", doch setzt er vorsichtig hinzu: „comparative, sage ich, dan es ist eben auch Reformation darin von nöthen. Wahrlich, wan man alles recht ansiehet, so stehet das Christentumb nur an den Reichs-Stätten. Wan die auch schlieffen und nicht wacheten, so wer die Christenheit Gottes und aller seiner Gnaden entfremdet."

Ein zweiter Rat geht dahin, sich nicht mit liegenden Gütern, Feldern und Häusern, zu beladen, sondern auf einen baren Pfennig zu halten. Zunächst gewähren die Zinsen eine sicherere Einnahme, und dann könne man, wenn Religionsverfolgungen einträten, ungehinderter fliehen, wohin man wolle. „Zu förchten ist, es werde künfftiger Zeit mit der Religion viel anderst hergehen, allem eusserlichen ansehen nach. Darumb so folget mir, liebe Kinder, haltet euch gerüstet, umbgürtet euch mit einer Christlichen Resolution: und wan solches geschehen solte, daß doch Gott gnädig verhüten wolle, verlasset ehe alles, sehet es nur nicht an, schlagts aus dem sinn und ziehet mit Weib und Kindern davon. Mein rath ist aber dieser: Ziehet

nach Norden (ich rede als ein Mänsch, wer weiß was Gott vor hat? und wo er mit dem Liecht seines H. Evangelij will scheinen. Ich rede aber als ein Vater). Die Anse-Stätte, gantz Dänemarck und Schweden sind rein und reich mit Gottes Wort überfüllet".

Nach Westen (Frankreich) zu ziehen, rät der Verfasser seinen Kindern ab, „dan der Atheismus und das alte Römische Heydenthumb ist darin in voller blüht und in vollem Schwang", und klares politisches Urteil verrät sich in den folgenden Sätzen: „Ob schon Frankreich den Evangelischen die Religion frei lasset" (— noch bestand das Edikt von Nantes zu Recht —) „so ist doch gewiß, daß Er eine viel andere Intention als der Christliche Held, König in Schweden Gustavus Adolphus gehabt hat. Frankreich gebraucht sich der Teutschen nutzlich wider die Teutschen, anderst kan er jhrer nicht meister werden, und gibt jhnen Fristung und Gelt, so lang er ihr bedarff, wie zu Zeiten Julius Cäsaris schon in ubung gewesen".

In der Auflage von 1653 spricht Moscherosch am Schlusse dieses Kapitels auch noch seine Meinung über die Türkengefahr aus. „Ist dan keine Einigkeit under uns Christen zu hoffen, daß man diesen allgemeinen Feind dämmen möchte? Wird er nicht die widersinnige Christen alle dermalen uber einen kamm scheren? Wird er es Oesterreich oder Italien besser machen als Griechenland und Ungarn? O Gott! der verdammten sicherheit unserer Christen, die sich under einander selbst verfolgen, damit der Türk sie desto besser auffreiben könne! Wie wollen wir den Türken schlagen, die wir uns selbsten nicht bezwingen mögen?" Und in Reimen spricht er dann seine Meinung dahin aus, daß das Leben der Christen diese oft schlimmer erscheinen lasse als die Türken.

Im letzten Kapitel nimmt der Verfasser Abschied von seinen Kindern, bittet sie, für ihn zu beten, und teilt ihnen zu diesem Zweck ein inniges gereimtes Gebet der Kinder für die Eltern mit. Nachdem er noch ein Gedicht unter dem Titel „Kinderspiegel" seinen Kindern zur Beachtung empfohlen, schließt er: „Ich bitte Gott für euch liebe Kinder, von treuem Herzen. Amen".

In der Ausgabe von 1653 folgt noch eine „Zugabe an meine liebe Kinder.“ Darin heißt es u. a.: „Liebe Kinder. Es ist jetzt beynahe zwölff Jahr, daß ich euch damals lebenden gegenwertiges Büchlein in den höchsten Nöthen anstatt eines Väterlichen Testaments oder Vermächtnuß und zum Abscheidt geschrieben. . . Euch, die ihr noch 8 von 12 in diesem Leben seyt, so lang der gütige Gott will, hab ich also bei der andern Auflag dieses Büchleins zur Beygabe und künfftigen mehrer Betrachtung Vätterlich noch in etwas erinnern wollen.

Die Zeiten darinnen ich und jhr jetztund leben, nemlich in diesem 1653. Jahr, seind nun so verkehrt, daß kein verständiger Mänsch dieselbige ohne beseufftzung wird bey sich erwegen können. Vorige Zeiten waren mißlich und gefährlich, aber so böß und mißlich nicht, als sie seind auff diese stunde, welche uns nicht allein nichts bessers hoffen, sondern auch ein ärgeres, ja gar den Undergang selbsten beförchten machen.

Dieses einschleichenden Undergangs Ursachen will ich auß gewissem Grunde nur diese drey gegen euch erwegen: 1. Die Nachlässigkeit der Kinderzucht, 2. die Ruchlosigkeit der Studenten, 3. die Sicherheit der Regenten“.

Man kann nicht sagen, daß der Verfasser hier sehr wichtige Ergänzungen biete zu dem, was er in der eigentlichen Schrift schon über diese drei Punkte gesagt hat; es kam ihm augenscheinlich nur darauf an, sie seinen Kindern noch einmal recht dringlich ans Herz zu legen. Vom pädagogischen Gesichtspunkte aus interessiert besonders eine Klage über die Nachlässigkeit der Obrigkeit in Sachen der Schule. „O arme Christenheit, wo wird es künfftig mit dir noch hinkommen? Da man heutigestags die Kinderzucht so nachlässig findet bey Eltern und Oberkeiten, daß es zu erbarmen! Dann ist (neben der geitzigen groben Eltern Nachlässigkeit) nicht der Oberkeit Unachtsamkeit hieran schuldig? welche offt selbsten mehr darnach siehet, wie sie die Kühweide und die Rentkammer als die Schule bestellen mögen und darum ellende Präceptores und Schuldiener annimmet, daß sie sich nur mit geringer Besoldung mögen abspeisen lassen; also volgend auch geringen Nutzen in der Lehr und Zucht der Kinder schaffen müssen. Solte nicht vielmehr eine Christliche Oberkeit dahin bedacht sein, wie sie die aller-

gelehrteste, erfahrenste Doctores und Männer zu solchen verdrießlichen Diensten lockete und brächte mit redlicher und überflüssiger Besoldung, ja ich sage umb groß Gelt, damit sie ihr Amt nicht mit Seufftzen, sondern mit Freuden thun möchten. Dann wie will es ohne zanken, keiben und verdrüßliche Lehre abgehen, wann der Schulmeister (ich rede von verständigen, gelehrten Männern) alle Tag um seine Besoldung und, so zu sagen, um sein Brot muß sorgen, dichten, bitten, nachlauffen und bettlen? Oder wie will die Jugend in Kunst und Sitten wohlgelehrt werden, wann man zu ersparung der Besoldungen solche höchst angelegenste Dienste mit halbgelehrten und unerfahrenen Gesellen besetzet? Solte man nicht Kunst und Tugend, die da ewig wehret, eher um Geld erhandlen, als die vergängliche Güter?"

Am Schlusse faßt Moscherosch die ausgeführten Gedanken noch einmal zusammen in die Worte: „Die Sicherheit der Regenten ists, durch welche beydes die Jugend versäumet und die Alten in Lastern gehäget werden. Und wie von versaumter Kinderzucht eine frevele Jugend, von einer frevelen Jugend ein ruchloser Student, von einem ruchlosen Studenten ein Gottloser Regent; also von einem Gottlosen Regenten ist nichts als der Undergang Christlicher Zucht und Ehrbarkeit, ja ein türkisches Joch zu erwarten: Welches Gott auß genaden und durch seine allmächtige Hand verhüten wolle! Amen".

IV.

Die Haushaltungskunde in der Volksschule.

Von

K. Höhn, Mittelschullehrer in Schmölln b. Altenburg.

> Und drinnen waltet die züchtige Hausfrau, die Mutter der Kinder, und herrschet weise im häuslichen Kreise.
>
> Fr. Schiller.

„Wieder etwas Neues auf dem Gebiete des Schulunterrichts, wieder ein Eindringling, der Einlaß in die Schule begehrt und sich in dem Lehrplane derselben einen festen Platz er-

oberen möchte!" so werden viele Lehrer ausrufen, wenn sie die Überschrift dieses Artikels lesen. Trotzdem ich mir den Groll und vielleicht auch den Spott vieler Kollegen zuziehen werde, wage ich es doch um der guten Sache willen, eine Lanze für die Haushaltungskunde und Sache der Kochschulen zu brechen.

Zunächst gilt es, darzuthun, was man darunter versteht. Die Haushaltungskunde, auch Hauswirtschaftskunde oder Haushaltungslehre genannt, will die Schüler — besonders die Mädchen — im Hause heimisch machen. Sie will dasjenige, was die Schüler im Laufe der Schuljahre in den naturwissenschaftlichen sowie in anderen Fächern gelernt haben, als Abschluß in den abschließenden Schuljahren des Schulunterrichts auf die Thätigkeiten in der Hauswirtschaft überführen. Die Haushaltungskunde soll eine Anwendung der Naturkunde im Haushalte sein. Bei dieser Anwendung der Naturkunde im Haushalte müssen natürlich die Naturgesetze praktisch hereingezogen und an Gegenständen und Beobachtungen in der Hauswirtschaft nachgewiesen werden. Das Endziel dieses Unterrichtsfaches aber soll es sein, die Bedeutung der Naturkörper und Naturkräfte für den menschlichen Haushalt nachzuweisen und in den aus der Schule in das Leben tretenden Schülerinnen Lust an und Liebe zu der häuslichen Arbeit und Verständnis für eine solche Thätigkeit zu erwecken. Die Haushaltungskunde „will zu diesem Zwecke besonders die Mädchen in ihrer nächsten Umgebung zurechtweisen und ihren Blick für dasjenige schärfen, was sich unmittelbar vor ihren Füßen befindet". (K. Runkwitz.) Dieses Unterrichtsfach hat, trotzdem es neu aufzutreten scheint, ein hohes Alter, denn es reicht zurück bis in die Zeit, in welcher um ein Plätzchen für die Naturwissenschaft in der Volksschule geworben wurde. Schon Herzog Ernst der Fromme von Gotha († 1675) hat in seinem berühmten Schulmethodus an die Haushaltungskunde gedacht, wenn er darin fordert, daß „die Dorfjugend in Wissenschaft etzlicher nützlicher, teils natürlicher, teils weltlicher und anderer Dinge, Realien, Gesetzes- und Haushaltungskunde ꝛc." unterrichtet werden solle. Amos Comenius, († 1671) der Seher unter den Pädagogen, hat die Hauswirtschaftslehre im Auge gehabt, wenn er in seiner Didactika magna verlangt, daß das Kind die Namen der

Personen, aus denen die Familie besteht, die Namen und den Gebrauch der Teile des Hauses sowie der Hausgeräte und die Arbeiten des Hauses kennen lernen soll. In neuerer Zeit hat besonders Dr. O. Kamp in Frankfurt a. M. durch seinen 1887 der Allg. Deutschen Lehrerversammlung gehaltenen Vortrag über „Fortbildungsschulen für Mädchen“ die Bewegung in Gang gebracht, welche zur Folge hatte, daß sich unsere selige Kaiserin Augusta der Sache annahm, daß auf Anregung maßgebender Persönlichkeiten an vielen Orten hauswirtschaftliche Fortbildungsschulen, Haushaltungsschulen und Kochschulen eingerichtet wurden und daß besonders in Württemberg und Baden manches Mädchenheim gegründet wurde. Auch in den Thüringer Ländern hat man diese Bestrebungen in die Schule eingeführt: (s. Spielmann, Aufsatz in der „Praxis der Schule“ 1893). Wir sind aber durch diesen Erfolg noch nicht befriedigt, denn in den bis jetzt bestehenden 150—200 derartigen Anstalten werden doch nur wenige Schülerinnen, die in den größten Städten leben, praktisch in der Haushaltung gefördert. Die meisten Mädchen, und gar oft solche, die es am nötigsten brauchen, müssen die Segnungen dieses Unterrichts entbehren. Wir fordern deshalb, daß die Bewegung noch tiefer in das Leben der Volksschule eindringt und daß der dahin einschlagende Unterricht, besonders in den abschließenden Klassen der Mädchenschulen, so zugeschnitten werden muß, daß daraus eine hauswirtschaftliche Vorbildung erwächst, auf welcher die Ausbildung in der Haushaltungskunde und im Kochen in dem nicht mehr schulpflichtigen Alter fortgesetzt werden kann. Über die Gründe, welche für diese Forderung sprechen, ist schon so viel geschrieben worden, daß wir über das „Warum“ nicht viel Worte zu verlieren brauchen. Die auf den Umsturz des Familienlebens berechnete Bewegung einer riesig wachsenden Partei aller zivilisierten Völker, die oft schrecklichen Verhältnisse im häuslichen und ehelichen Leben der verschiedensten Volksschichten und Stände haben es dahin gebracht, daß viele einsichtsvolle Menschen die Wahrheit des Dichterwortes jetzt mehr als je anerkennen:

Nur in der Häuslichkeit gemeßenem Frieden
ist uns des Lebens wahres Glück beschieden.

Man ist deshalb mit heiligem Ernst und mit der größten Anstrengung bestrebt, das Familienleben zu bessern und in jeder Familie eine Häuslichkeit zu schaffen, in der Glück und Frieden wohnt. Gar viel wird zur Erreichung dieses hohen und edlen Zieles die Hausfrau in ihrem Wesen und Wirken beitragen können, denn wenn auch gar mancher andere Faktor dabei mitspricht, so trägt doch die Hausfrau unendlich viel zum Frieden und Glück des Familienlebens bei, wenn sie es versteht, ihrem Hausstande als rechte Hausfrau vorzustehen. Um dies aber zu können, muß man dem heranwachsenden weiblichen Geschlechte erst Gelegenheit geben, es zu lernen. In dieser Beziehung zeigen die Lehrpläne unserer Schulen — und zwar der höheren so gut wie der niedrigen — eine verhängnisvoll gewordene und noch werdende Lücke, denn unser bisher erteilter Unterricht in der Naturwissenschaft bereitet viel zu wenig und nur nebenher auf den bedeutungsvollen und wirtschaftlichen Lebensberuf der Frau vor. Die Zeiten, in welcher das Mädchen das „Haushalten" unter den Augen der Mutter im elterlichen Hause lernte, sind vorüber, denn gar viele Mütter haben keine Zeit dazu, oder sie können es selber nicht, oder sie halten es unter ihrer Würde, ihre Kinder in der Hauswirtschaft zu unterrichten. Für viele ärmere Mädchen ist es ein Glück, wenn sie in einer Familie einen Dienst erhalten, wo sie das Nötige in der Hauswirtschaft erlernen können. Einsichtsvolle Fabrikarbeiter und Handwerker wählen auch gern solche Dienstmädchen zu ihren Frauen, weil „sie etwas gelernt haben". Aber wie viele Mädchen wachsen ohne diese Anleitung heran. Sie verdienen sich in den verschiedensten Fabriken ihr Geld, aber die Arbeiten im Hause bleiben ihnen fremd. Sie verstehen weder etwas davon, wie die Wohnräume, Schlafzimmer und Betten in Ordnung gehalten werden, noch können sie eine billige und schmackhafte und nahrhafte Kost herstellen. Es fehlt ihnen an der besseren Einsicht in das Getriebe des Hauswesens, in die Ernährungsweise und das Geschick zur Erziehung der Kinder, sowie die Gewöhnung an Ordnung, Sauberkeit und Sparsamkeit. Dies ist nicht anders zu erwarten, denn die elterliche Haushaltung hat nicht genug Gelegenheit zum Lernen geboten, und es hat die tiefere

Einsicht in die Vorkommnisse in der Haushaltung gefehlt. Viele Fabrikarbeiterinnen sagen sich überhaupt bald vom Elternhause los, weil sie frei sein wollen. Ich sehe gar oft solche übermütige Mädchen mittags und abends in die Konditoreien wandern. Anstatt sich etwas Kräftigendes zu kochen, vernaschen sie ihr verdientes Geld; anstatt sich Wäsche und Wirtschaftssachen für einen zu gründenden Hausstand zu schaffen, wenden sie ihre Spargroschen dazu an, um sich Putz und Flittertand zu erwerben. Wird ein so verzogenes Mädchen zur Ehefrau erwählt, so beginnt das eheliche Unglück schon sehr bald. Das bereitete Mittagsessen will dem Manne nicht schmecken, weil die Frau nicht zu kochen versteht. Die Kleider zerreißen bald, weil die Frau sie nicht ausbessern will und kann. Überall in der Wohnung merkt man Spuren von Unreinlichkeit, Unordnung und Lüderlichkeit. Kommt dann noch ein Häufchen Kinder dazu, die ernährt, versorgt und erzogen werden müssen, so langt der verdiente Arbeitslohn nicht zu, und die Mißwirtschaft wird immer schlimmer. Wie schön hebt sich von diesem trüben Bilde dasjenige ab, das uns in die Wirtschaft einer Arbeiterfrau führt, in der alles schmuck und sauber aussieht. Die Hausfrau bereitet das Essen schmackhaft, Mann und Kinder freuen sich mit zufriedenen Gesichtern des stillen Heims. Die Frau hat gelernt, Haus zu halten und mit dem geringen Verdienste doch ihre Häuslichkeit und das Familienleben angenehm zu gestalten.

Auch in besseren Bürger- und Bauernfamilien läßt sich der Mangel an Haushaltungskunde nachweisen. Während meiner mehr als 20jährigen Lehrerlaufbahn habe ich mich besonders mit der Mädchenerziehung beschäftigt und darauf mein Augenmerk gerichtet. Ich habe gar oft beobachtet, daß Mädchen aus den besseren Ständen es unter ihrer Würde hielten, sich um das Kochen und die Hauswirtschaft zu kümmern und Wisch- und Scheuerlappen in die Hand zu nehmen. Mir sind manchmal diese Worte zu Ohren gekommen: Meine Eltern sind reich genug! Die können mir ein Dienstmädchen zum Kochen und Wirtschaften halten und mir neue Kleider und frische Wäsche kaufen, damit ich das alte Zeug nicht auszubessern brauche. Wie ein Mann mit einer in diesen

Grundsätzen groß gewachsenen Ehegefährtin fährt und welches Los beiden im Eheleben beschieden ist, kann man voraus sagen. Ich will von einer Schilderung dieses trüben Ehebildes absehen, hebe aber hervor, daß ich aus diesem Grunde in meiner ersten Mädchenklasse es immer wieder ausspreche: „Jede von euch, ihr Mädchen, muß sich bestreben, in der Hauswirtschaft so viel als möglich zu lernen! Wenn ihr es auch später nicht brauchen solltet, so müßt ihr doch jede Hausarbeit kennen und können!“

Wie steht es aber mit der Erziehung der Mädchen aus den höheren und höchsten Ständen? Auch diesen, ja vielleicht diesen erst recht, ist der Sinn für Reinlichkeit, Ordnung, Sparsamkeit anzuerziehen, und sie sind zur Erlernung der notwendigen technischen Fertigkeiten in der Hauswirtschaft anzuhalten. Es ist ihnen nachzuweisen, daß auch in den höchsten Kreisen die Haushaltungen den Anforderungen an Ordnung, Sauberkeit, Sparsamkeit entsprechen und daß auch dort die Hausfrau für ein freundliches und gemütliches Heim, für schmackhafte und gesunde Kost sorgen muß. Dabei muß jede Hausfrau, wenn es mit dem Wohlstand nicht rückwärts gehen soll, des Sprüchleins immer eingedenk sein:

Mit vielem hält man Haus,
Mit wenigem kommt man auch aus!

Sieht man den Lehrplan einer höheren Töchterschule auf diese Forderung hin an, so wird man wohl lebhaft an die obenbezeichnete verhängnisvolle Lücke erinnert. Ich habe kürzlich einen Lehrplan einer höheren Töchterschule mit 9 oder 10 aufsteigenden Klassen in der Hand gehabt und daraus ersehen, daß die Mädchen, welche den Unterrichtsstoff in Naturwissenschaften, der zur Behandlung vorgeschrieben war, in sich aufgenommen und verstanden haben, recht wohl im stande sein müssen, eine solche Prüfung in den naturwissenschaftlichen Fächern zu bestehen, deren sich ein fertiger Student nicht zu schämen braucht, denn sie werden dort in die Tiefen der Botanik, der Geologie, der Mineralogie, der Physik, der Chemie, 2c. eingeführt. Ob sie aber verstehen lernen, wie das Wasser kocht, oder wie ein Gemüse angesetzt, ein Bett gemacht werden muß, das ist eine große Frage. Einer so erzogenen

Hausfrau kann es vorkommen, daß ihr Mann ohne Kaffee auf sein Bureau gehen muß, weil die beiden Dienstmädchen der gnädigen Frau aus besonderen Gründen fortgelaufen sind, diese aber keinen Kaffee bereiten kann; oder daß Mann und Frau eine Gans in kleine Stücke zerrupfen, weil die Frau nicht gelernt hat, sie auszunehmen und die Gurgel nicht entfernen kann. Ihr kleines Kind kann nichts zu essen bekommen, weil die Köchin die Suppe für dasselbe nicht vorgerichtet hat, und die Mutter davon nichts zu verstehen vorgiebt. Wir fordern deshalb die Aufnahme des Unterrichtes in der Haushaltungskunde für alle Mädchenschulen, weil alle Stände Einsicht in die Hauswirtschaftslehre brauchen, und sind der Meinung, daß es in Dorf- und Bürgerschulen auch nichts schaden kann, wenn die Jungen etwas davon zu hören bekommen, denn dies wird dahinführen, daß das Ideal eines glücklichen Familienlebens hochgehalten und auf einen geordneten Hausstand sorgsamste Pflege verwandt wird.

Aber wie ist das zu bewerkstelligen?

Zunächst ist zu fordern, daß der Unterricht in der Naturkunde das starre Festhalten an der Systemkunde aufgiebt und daß der naturwissenschaftliche Unterrichtsstoff immer mehr Fühlung mit der Hauswirtschaft nimmt. In den Oberklassen der Mädchenschulen muß der Lehrplan dahin geändert werden, daß die Haushaltungskunde als besonderes Unterrichtsfach auftritt, wenn es auch nicht den Namen führt. Es wird darauf ankommen, ob nach der Zahl der auftretenden Klassen dieselbe das ganze Jahr hindurch getrieben oder nur für das Winterhalbjahr eingereiht wird. Vor allem aber ist zu fordern, daß die vorhergehenden Klassen dem genannten Fache vorarbeiten und so das Verständnis der Kinder für die zu behandelnden Sachen fördern helfen. Der Schreiber dieser Zeilen hat sich schon seit längerer Zeit mit dem Unterricht in der Haushaltungskunde beschäftigt. Seit 2 Jahren ist dieselbe in den Lehrplan der 1. Klasse der siebenstufigen Bürgerschule, an welcher er unterrichtet, mit 2 wöchentlichen Unterrichtsstunden eingefügt. Der zu behandelnde Stoff ist auf 2 Jahre verteilt und nach den sogenannten Lebensgemeinschaften geordnet. Es dürfte für unsere Leser von Interesse sein, den Lehrplan in diesem

Fache in seinen Grundzügen kennen zu lernen. Derselbe beginnt in beiden Jahren mit einem kurzen Überblick über das Gebiet der Haushaltungskunde. Daran schließen sich einige geologische Begriffe. Man entwickelt an der Gestaltung der heimatlichen Erde besonders die Thätigkeit des Feuers, des Wassers, der Luft, der Fäulniserreger; die Veränderungen, welche durch diese Kräfte an der Erdoberfläche hervorgebracht worden sind (neptunische und plutonische Gebilde), und weist nach, wie sie sich der Mensch nutzbar macht. Im ersten Schuljahre wird folgender Lehrgang eingehalten: Der schöne Monat Mai führt hinaus in den Garten. (Während des Sommers wird dasjenige gesammelt und angeschaut, was im Winter praktisch verarbeitet werden soll.) Es ist zu besprechen: die Gartenerde und ihre Bewohner, besonders der Regenwurm; — die Arbeiten im Garten in der ersten Frühlingszeit — Gartenblumen — Gemüse — Obst — Unkraut. Eingehend wird behandelt: Spinat, Petersilie, Zwiebelpflanzen, Nelken, Stiefmütterchen, Vergißmeinnicht — Biene, Honig, Wachs.

Ein Spaziergang auf die Wiese führt zu einer Besprechung über die Eigenschaften der Wiese, die Arbeiten auf derselben. Es sind die auf der Wiese wachsenden Gräser, Nahrungs- und Gewürzpflanzen zu besprechen. Eingehend werden behandelt: Kümmel, Kamille, Schafgarbe, Sauerampfer, Otterzunge. — Die Heuernte und die Verwendung des Heues.

Das Feld wird in diesem Jahre nur kurz besprochen (Spaziergang vorher gemacht), und dann werden die Kinder in den Wald geführt. Man behandelt den Waldboden und das Leben im Walde. Was liefert er für unsern Haushalt? — Kiefer, Fichte, Tanne, Eiche, Buche, Linde sind zu behandeln. Die Beeren des Waldes werden kurz besprochen, und es wird beigefügt, wie man das Beerenobst einlegt oder einmacht. Im Herbste ist auch auf Pilze und ihren Nutzen hinzuweisen. — Dann kehrt man zurück, um Feld und Wiese im Herbste zu betrachten. Der Champignon ist eingehend zu besprechen, ebenfalls die Kohlarten und die Kartoffeln des Feldes. Hieran kann sich die Besprechung einiger ausländischer Kulturpflanzen schließen. Am Schluß des Halbjahres werden in einer eingehenden Wiederholung einige Systemreihen

verarbeitet und Reiche, Ordnungen und Familien des Naturreiches festgestellt.

Das Winterhalbjahr hat es mit dem Hause zu thun.

Wir lernen die Stoffe kennen, aus denen es gebaut ist, die Räume, welche eingerichtet sind, ihre Benutzung, sowie die Bewohner des Hauses und zwar die gerngesehenen und auch die ungebetenen Gäste. Längere Zeit ist der Menschenkunde zuzuweisen, wenn nicht dazu eine besondere Stunde angesetzt wird. Es werden menschliche Körper im allgemeinen, besonders aber das Gesicht, die Augen, die Ohren, die Nase, die Mundhöhle, die Haut, der Hals, der Kehlkopf, der Brustkasten, die Lunge und das Atmen, das Herz und der Lauf des Blutes, der Unterleib und die Verdauungswerkzeuge besprochen. Man behandelt die Ernährung und die Nahrungsmittel. Daran reiht sich die Besprechung einiger Haustiere. Am besten geht man in der Wohnung von einem Raume des Hauses zum anderen und bespricht beim Wohnzimmer die Wahl und die Lage, die innere Einrichtung, sowie die Zuführung von Luft, Licht und Wärme. Über den Ofen, die Behandlung der Feuerung, das Kohlenoxydgas, den Staub, einige lästige Tiere (Fliegen, Spinnen), die Lampe und deren Vorrichtung ist eine Besprechung anzustellen. – Ferner ist zu behandeln: Das Schlafzimmer, tägliche Arbeiten in demselben, Behandlung der Betten und der Bettwäsche. — Am Krankenbette. – Zubereitung des Thees. — Erste Fürsorge für Verunglückte. — Anwendung von Hausmitteln. — Vertilgung von Wanzen, Flöhen und Läusen. — Auch die Küche giebt Veranlassung zu Besprechungen über: Feuerung (wiederholt) — Behandlung des Kochgeschirres. — Am Kochtopfe. — Abfälle von Speisen und deren Verwendung. — Den Schluß bildet eine allgemeine Wiederholung. —

Im zweiten Schuljahr wiederholt man die einleitenden Begriffe und die Besprechung über die Oberfläche des heimatlichen Bodens, dann führt man die Schüler hinaus an das Wasser, belehrt sie über die Bestandteile und über die Bedeutung desselben im Haushalte der Natur und der Menschen. Es sind einige Wasserpflanzen und Wassertiere zu behandeln. Hieran kann sich eine Lektion über das Begießen der Zimmerpflanzen reihen. Ein Spaziergang durch das Feld

giebt Veranlassung zu einer Besprechung über das Urbarmachen und die Bearbeitung desselben und die daraufgezogenen Kulturpflanzen. Eingehend wird das Getreide behandelt und daran reiht sich eine Vergleichung des Roggen- und Weizenmehles, sowie des Brot- und Kuchenbackens. Die Gerste und die Bierbereitung, die Hefe und deren Verwendung, der Raps (Rübsen) und die fetten Öle, wohl auch der Flachs und die Leinwand sowie andere Gespinstpflanzen sind zu besprechen. Recht nutzbringend ist eine Behandlung der Gärung, der vielleicht eine solche über Gewinnung des Zuckers vorausgehen kann. Wenn noch Zeit vorhanden ist, bespreche man einige ausländische Kulturpflanzen, besonders Kaffee, Thee, Südfrüchte. Den Schluß des Sommerhalbjahres bildet eine allgemeine Wiederholung über Wald und Garten im Herbste und eine systematische Zusammenfassung der behandelten Stoffe.

Im Winterhalbjahr wird zunächst der aus der Menschenkunde behandelte Stoff wiederholt, und daran schließen sich Besprechungen über: die Glieder und Organe des Menschen — Zelle und Zellengewebe — Knochen und Muskeln — Nerven. — Sinneswerkzeuge — Ernährung — Verdauung — das Blut — das Atmen — Unsere Nahrungsmittel — Gesundheitslehre — Unsere Kleidung — Krankenpflege — Tiere, deren Fleisch wir essen — Leder — Pelzwerk — Zubereitung der Nahrungsmittel — Zusätze: Fette, Butter, Zucker, Gewürze. — Nachdem die Räume des Hauses in wiederholender Besprechung durchwandert worden sind, steigt man hinab in den Keller und bespricht: Schutz gegen Kälte und Wärme. — Aufbewahrung von Milch, Butter und Käse — die Gärung und deren Nutzen und Schaden — der Feuchtschwamm. — Lästige Tiere im Keller. — Auch dem Waschhause ist ein Besuch abzustatten, und es ist zu besprechen: Die Behandlung der Wäsche. — Die Seife. — Leinwand, Wolle, Seide. — Auf der Bleiche — das Plätten. — Aufbewahrung der Wäsche. — Am Schlusse folgt eine Wiederholung. Diesen Lehrplan habe ich mehreremale durchgearbeitet und praktisch erprobt. Dabei habe ich gefunden, daß die Mädchen mit Lust und Liebe arbeiten. Ich füge noch zur Erläuterung an, daß die Naturlehre neben der Haushaltungskunde als selbständiger Unter-

richtsstoff besteht. — Soll aber das Ziel erreicht werden, daß die Haushaltungskunde eine Anwendung der Naturkunde im Haushalte werde, so muß der Unterricht in den vorhergehenden Klassen dieses Unterrichtsfach unterstützen und demselben vorarbeiten. Mancher von dem in den Lehrplan eingereihten Stoffe ist schon früher behandelt worden. Der Lehrer wird deshalb praktisch handeln, wenn er die Kinder sich erst über den beregten Gegenstand aussprechen läßt und ihre kindlichen Erfahrungen durch kurze Fragen herauslockt. Dadurch wird er das Interesse hervorrufen und die Aufmerksamkeit rege erhalten. Mit großem Vergnügen und auch nicht ohne Geschick verarbeiten die Kinder einzelne den Unterricht der Haushaltungskunde behandelnde Fragen zu Aufsätzen. Auch schriftliche Wiederholungsaufgaben fördern das Streben des Lehrers nach dieser Seite. Zum Schluß weisen wir noch darauf hin, daß auch andere Unterrichtsfächer die Hauswirtschaftslehre unterstützen müssen. Dies kann geschehen, wenn man im Religionsunterricht von den Pflichten der Hausfrau spricht, oder die herrlichen biblischen Lehrstücke in den Sprüchen Salomo und Jesus Sirach eingehend behandelt, wenn man in der Litteratur die sich auf das Familienleben beziehenden Stellen aus der Glocke von Schiller und dessen „Ehret die Frauen,“ Göthe's „Hermann und Dorothea“ „die alte Waschfrau“ von Chamisso u. s. w. im Anschluß an die Haushaltungskunde in den Unterricht verflicht; wenn man im Rechnen Aufgaben aus dem Wirtschaftsgebiete lösen läßt. Wir weisen dabei hin auf das von uns in der Praxis erprobte Rechenbuch für Mädchenschulen von Barnicol, Erk und Motschmann (Meiningen). Die Mädchen müssen auch, ehe sie aus der Schule scheiden, einige der gebräuchlichsten Geschäftsaufsätze anfertigen, deren Stoff aus dem Bereich der Hauswirtschaft zu nehmen ist. Nicht wenig wird das Lesebuch zur Förderung des angegebenen Zweckes beitragen. Wir können in dieser Beziehung das Lesebuch für Mädchenschulen von Ernst und Tews empfehlen. Sogar das Lied ist in den Bereich der Haushaltungskunde zu ziehen und wird auch einige Dienste leisten.

Ich bin mit meinen Ausführungen zu Ende und übergebe sie den geehrten Lesern zur gefälligen Beurteilung, indem ich um eine offene Aussprache über das beregte Unterrichtsfach bitte. Auch für den Unterricht in der Haushaltungskunde gilt das Wort: Prüfet alles und das Beste behaltet!

V.

Die Lokalschulaufsicht.

Von

H. Drewke-Elberfeld.

(Schluß.)

> „Daß sich ein Haupt beugt, kann das rohe Schwert erzwingen; ein Herz zu beugen, mag dem Herzen nur gelingen." (Sutermeister.)

Wir fordern mit Rein und von Sallwürck Fachaufsicht in allen Instanzen. Fällt die Ortsschulaufsicht, so macht sich selbstverständlich die Einrichtung kleinerer Schulbezirke nötig, denen ein Bezirksschulinspektor im Hauptamt vorsteht, dem nun Zeit und Gelegenheit genug gegeben ist, seines Amtes zu warten. „Wie der Superintendent der Vorgesetzte des Pfarrers ist, so sei der Kreisschulinspektor Vorgesetzter, d. h. der nächste Vorgesetzte des Lehrers. Das sind klare Verhältnisse." (Rein.) So wünscht es Dr. Rein, so wünscht es von Sallwürck und Dr. Bartels. Wir wollen kein republikanisches, aber wir wollen auch ebensowenig ein patriarchalisches- oder ein absolut monarchisches Schulregiment. Das widerspricht einer gesunden Pädagogik. Unsere Losung heißt: Wir müssen vom militärisch bureaukratischem Absolutismus zum pädagogischen Konstitutionalismus kommen. Daher müssen wir unserm Schulwesen unten mehr Wärme und oben mehr Licht geben. Dies geschieht, wenn wir unser System von unten bis oben zu je zwei Instanzen aufbauen. Die eine hat ihre Vertretung im Volk, die andere im Staat, wobei der Lehrer als Staatsbeamter anzusehen ist, und wobei andererseits die Leitung der Schule als Sache der politischen (nicht kirchlichen) Gemeinde unter Ober-

aufsicht des Staates aufgefaßt werden muß. Giebt es keine Lokal-, keine Ortsschulaufsicht, dann bedürfen wir auch keines persönlichen Schulregimentes, keines mit allen Befugnissen ausgerüsteten Leiters. Für den heutigen Schulvorstand haben wir dann eine Ortsschulpflege, einen „Ortsschulrat", etwa wie in Österreich oder Baden, noch besser, wie ihn v. Sallwürck wünscht. Für heute bemerken wir nur, daß diesem Ortsschulrat ein Bezirks-, ein Provinzial- und ein Landesschulrat selbstverständlich folgt. Die dem Lehrerstande angehörigen Mitglieder dieser einzelnen Korporationen werden von der Lehrerschaft gewählt. Es sei nicht vergessen, daß die französische Lehrerschaft ihre Abgeordneten in die obersten Provinzialschulbehörden wie in den Zentralort sendet. Auch fast sämtliche deutsche Staaten ziehen ihre Lehrer zur Ortsschulbehörde hinzu, nicht als Erwählte der Behörde, sondern nach Wahl ihrer Amtsgenossen. Baut die Pädagogik die Schulaufsicht aus, so finden wir überall klare, scharf abgegrenzte Verhältnisse. Da wird kein Aufsichtsamt an ein anderes Amt geknüpft, auch nicht an das Lehramt. Da erfordert jedes Amt den ganzen Mann. Da ist der Lehrer, auch der heutige Rektor, nur Lehrer, und der Aufseher, der heutige Inspektor, nichts als Aufseher; dann kann die Aufsicht nur in einem Falle eine bedenkliche werden, nämlich, wenn die Aufsichtsorgane nicht die ganze Höhe des Kulturlebens erreichen.

Soll der Lehrer eintreten in den Kampf gegen die inneren Feinde, dann kann er's nur mit Erfolg, wenn er in seiner Schulwerkstatt frei und ungehindert arbeitet, und wenn er weiterhin mit dem Elternhause in engster Beziehung steht. In der heutigen Zeit, in welcher der Ruf nach „Erziehung" alles übertönen muß, kann uns in mancher Hinsicht selbst ein „primus inter pares" nicht ganz gefallen. Der Volksschullehrer hat nicht bloß das Recht, sondern auch die Pflicht, über die weitere Entwicklung der Schularbeit an den aus der Schule entlassenen Schülern zu wachen. Das kann der Lehrer der untern und mittlern Klassen nicht. Die zu entlassenden Kinder sind ihm in den letzten Jahren fremd geworden. Darum müssen wir entweder zurück zu den ganz kleinen Schulsystemen oder uns zu dem „Achtklassensystem" erheben und jeden

Lehrer die Kinder von unten bis oben durchführen lassen, soweit das Schulinteresse es erlaubt. Es kann hier nicht unterlassen werden, darauf hinzuweisen, daß an nicht wenigen Orten die Schulinspektoren nicht bloß in innern, sondern auch in äußern Angelegenheiten direkt mit jedem Lehrer mehrklassiger Schulen verkehren, hauptsächlich in Mittel- und Süddeutschland. Der ehemalige preußische Minister von Goßler verfügte unterm 14. November 1889. „Die Wirksamkeit der Kreisschulinspektoren wird nur dann den gewünschten Erfolg haben, wenn sie in unmittelbarem persönlichen Verkehr mit den Lehrern bleiben und denselben ihre Anweisungen und ihre Ratschläge mündlich erteilen." Bei der Hauptlehreraufsicht verkehrt der Lehrer in allen amtlichen Sachen nur mit dem Hauptlehrer oder durch denselben; er ist der „nächste' Vorgesetzte". Das Amt eines Vorstehers kann dem dienstältesten Lehrer übertragen werden, falls keine besonderen Bedenken gegen denselben vorliegen. In einem wohlgeordneten Staate kann auch die Behörde einen Lehrer auf Widerruf dazu ernennen. Wir wollen hier noch darauf hinweisen, daß nach rheinischem Recht die Geistlichen den Superintendenten selbst wählen. Will man die Schule mit Bureaus vergleichen, dann können dem Vorsteher nur äußere Funktionen zuerkannt werden. Dieses Amt hat zwei Seiten. Einmal ist der Inhaber desselben als Mitglied des Ortsschulrates (örtliche Schulbehörde) für die ganze äußere Ordnung seiner Schule diesem gegenüber verantwortlich; sodann ist er Lehrer, führt den Vorsitz bei Systemkonferenzen, leitet die kollegialisch vorzunehmenden Versetzungsprüfungen, sorgt schnell für nötige Vertretung, überwacht den pünktlichen Schulanfang und Schulschluß, führt die Akten, nimmt amtliche Schriftstücke für das Kollegium entgegen und entwirft mit dem Kollegium den Lektionsplan 2c. Der innere Betrieb der Schularbeit wird nur vom Schulaufseher bewacht. — Bei aller Ähnlichkeit mit Dörpfelds „Schulrepräsentation" ist Sallwürcks Ortsschulrat, obgleich auch eine Interessenvertretung, doch etwas anderes, nämlich ein im Auftrage des Staates und unter seiner pädagogischen Leitung arbeitender Organismus, zusammengesetzt zu ungefähr gleichen Teilen aus Vertretern der politischen Gemeinde, Vertretern der Eltern und Vertretern der Lehrerschaft.

Alle Schulen eines Ortes haben zusammen nur einen Ortsschulrat. Die Lehrerschaft jeder Schule wählt einen Vertreter aus sich dazu, der nicht schon in anderer Eigenschaft in den Ortsrat gewählt ist. Der Ortsschulrat wählt sodann für jede Schule einen Schulpfleger, der der Berater der Lehrerschaft in äußern Angelegenheiten ist. Ist dem Ortsschulrat auch alles Technische des Unterrichts abgenommen, so hat er doch Gelegenheit genug, seine Pflege des Schulwesens sowie sein Interesse am Schulleben zu bekunden. Er nimmt auch Kenntnis von den Leistungen und dem Verhalten der Lehrer und erteilt Urlaub für kurze Zeit. In Preußen wird man den Geistlichen vom Ortsschulrate nicht ausschließen. (Von Sallwürck schließt ihn grundsätzlich aus.) Lehrer und Geistlicher marschierten dann zwar äußerlich getrennt, aber im Ortsschulrat innerlich verbunden, würden sie das gleiche Ziel, Beseelung, d. h. sittlich-religiöse Hebung der Gemeinde erstreben.

V. Geschichtliches.

Lassen wir nun noch Lehrerversammlungen und Pädagogen sprechen, die für unsere Ansicht eintreten, und gestehen wir, daß die Frage der Schulaufsicht selbst in der Theorie noch lange nicht gelöst ist. Auch der Stuttgarter Lehrertag beweist bloß, daß die Lehrer statt einer geistlichen eine Fachaufsicht wünschen. Damit aber ist nur ein Teil des Themas erledigt. I. rheinischer Lehrertag am 7. Juni 1876 in Köln. Im Leitsatz 2 heißt es: „Die Institution der Ortsschulinspektion ist überflüssig im Organismus des Volksschulwesens. Zur Beaufsichtigung und Revision des innern Betriebes der Schule genügt ein Kreis- bezw. ein Stadtschulinspektor vollständig. Die Funktion zur Aufrechterhaltung der sogenannten äußern Schulordnung kann ebensogut von den Lehrern, an einer mehrklassigen Schule von dem I. Lehrer, wahrgenommen werden." II. schleswig-holsteinische Lehrerversammlung 1877. Leitsatz: „Die Lehrer der mehrklassigen Schule bilden ein Lehrerkollegium, welchem zunächst die Leitung der innern Angelegenheiten der Schulen obliegt." Diese Leitsätze wurden überall angenommen. 21. Jahresversammlung des hessischen Volksschullehrervereins in Eschwege im Jahre 1890. Zieprecht-Kassel

kam in seinem unter großem Beifall gehaltenen Vortrag zu dem Resultat: „An Stelle der Ortsschulinspektion soll das Vertrauen treten. Der nächste äußere Vorgesetzte sei der Kreisschulinspektor. An mehrklassigen Schulen sei der I. Lehrer Vertreter der Schule nach außen, der Vorsitzende der Konferenzen, der Wächter über die Ausführung der Beschlüsse, aber ohne Vorgesetzter seiner Mitarbeiter zu sein.“ Hören wir Fuhrmann — Breslau auf der 11. schlesischen Provinziallehrerversammlung 1893: „Wenn die Lehrerschaft die Abschaffung der Ortsschulaufsicht wolle, so könne sie doch nicht durch das Verlangen, die technische Leitung aller zwei und mehrklassigen Schulen einem Hauptlehrer zu übertragen, diese Abschaffung wieder illusorisch machen. Hierbei kämen ja die nicht Hauptlehrer seienden Lehrer aus der Scylla in die Charybdis. Selbstverständlich müsse die äußere Leitung eines zwei- oder mehrklassigen Schulsystems einem Lehrer übertragen werden, aber nicht die innere Arbeit, die allein dem Kreisschulinspektor vorbehalten bleiben möge. Anordnungen zur einheitlichen Gestaltung des Unterrichtsbetriebes, soweit sie nicht von der Schulaufsichtsbehörde getroffen seien, mögen vom Kollegium der Schule gemeinschaftlich bestimmt werden.“ 30. allgemeine deutsche Lehrerversammlung zu Leipzig 1893. Angenommener Leitsatz Dr. Bartels': „Die Ortsschulaufsicht ist für den Lehrerstand eine Kränkung, für die Hebung der Volksschule unfruchtbar.“ I. deutsche Lehrerversammlung in Stuttgart 1894. Leitsätze: „2. die Ortsaufsicht in der bisher meist üblichen Form ist ausgeschlossen. 3. Leitung und Aufsicht in mehrklassigen Schulen sind dem I. Lehrer (Hauptlehrer, Rektor) unter angemessener Mitwirkung des Lehrerkollegiums zu übertragen.“ XVIII. rheinischer Lehrertag 1894. Folgender Satz wurde nahezu einstimmig angenommen: „Die Leitung der Schule geschehe einheitlich seitens des Lehrerkollegiums auf Grund der Konferenzbeschlüsse. Der Hauptlehrer steht zu den Lehrern in einem nebengeordneten Verhältnis; er ist der „primus inter pares.“ Pommern. Beschluß der Lehrerversammlung zu Lahn, 12. April 1893: 2) Die Lokalschulinspektion (nicht bloß die geistliche) ist überhaupt aufzuheben, denn a.) sie setzt einen Mangel an Pflichtgefühl bei dem Lehrerstande voraus und be-

einträchtigt damit seine Amtsfreudigkeit, b.) sie schädigt das Ansehen des Lehrers im Volke." [1] Posen: Bromberg 22. September 1894. Gauversammlung. Beschluß: „2) An drei und mehrklassigen Schulen wird die Ortsschulaufsicht durch einen Hauptlehrer bezw. Rektor nach den von dem Lehrerkollegium beschlossenen und von der vorgesetzten Behörde genehmigten Bestimmungen ausgeübt. Demselben stehen keine Disziplinarbefugnisse zu. 3) Zu den selbständigen Befugnissen des Rektors gehören: Repräsentation der Schule, Vermittelung des mündlichen Verkehrs mit dem Privatpublikum, Führung der notwendigen Korrespondenz und Beaufsichtigung des gesamten Inventars." — Berliner Lehrerverein, 21. September 1894. Beschluß: „Der Verein erblickt in der durch Übertragung der Lokalschulaufsicht an die Rektoren angestrebten Einschränkung der Gemeindebefugnisse auf dem Schulgebiete eine Gefahr für die freie Entwickelung des Schulwesens und die unabhängige Stellung der Lehrerschaft." Schluß: Versammlung der deutsch-konservativen Partei in Barmen am 2. Oktober 1894. Ergebnis: 1) Der Familie, der Schule und der Kirche muß der diesen Faktoren zustehende Einfluß auf die Schule gesichert bleiben. 2) Die Lokalschulinspektion hat in Fortfall zu kommen." Pädagogen: Nachdem wir Kellner, Kahle, R. Köhler 2c. zu Worte kommen ließen, möge man noch andere Aussprüche hören. Wir müssen hier noch erwähnen, daß die bekannte Schrift des Duisburger Lehrervereins „Organisation der Volksschule 2c." (Wittenberg-Herrosé), welche dem aus alten Zeiten stammenden Hauptlehrertum den Todesstoß giebt, von hervorragenden Männern wie Schulrat Dr. Kehr und Schulrat Dr. Dittes sehr günstig beurteilt worden ist. Auch pädagogische Zeitungen, die Pädagogische Warte, die Preußische Lehrerzeitung, das Pädagogium (1883) stellten sich auf diesen Standpunkt. Das sind auch die Gedanken unseres großen Methodenmeisters Dr. Kehr, welche er um jene Zeit in seinen „Pädagogischen Blättern" zum Austrag brachte. — Schulrat Polack: „Eine Minderung der Lehrerautorität bedeutet eine Minderung des Erziehungseinflusses. Jedes Aufsichtssystem, das ein ge-

[1] Ähnliche Beschlüsse faßte auch die ostpreußische Provinziallehrerversammlung in Insterburg 1892.

wisses Mißtrauen in die Zuverlässigkeit der Arbeiter durchschimmern läßt, mindert deren Autorität, verstimmt, lähmt. Zwang beengt und schränkt ein. Es giebt keine gedeihlichere Luft für die Arbeit als die Freiheit und keine höhere Verpflichtung als das Vertrauen. Je mehr Licht und Recht auf die Seite des Inspektors fällt, desto mehr tritt die Bedeutung des Lehrers zurück!" Oberschulrat Dr. v. Sallwürck: „Unsere Einrichtung würde nicht weniger, sondern mehr wirkliche Freiheit nach allen Seiten gewähren. In einem geordneten Bildungswesen steht nirgends der Handlanger an Stelle des Lehrers. Wir halten die Gewohnheit, den Lehrer selbst kaum zu Worte kommen zu lassen, für ganz unsachgemäß. Eine bloße Polizeiaufsicht schadet hier mehr als ganze Vernachlässigung. Wir verlangen eine Beaufsichtigung der Schulen im Sinne der Pädagogik, nicht eine bloße Geschäftskontrolle." Dr. Gräfe: „Die Thätigkeit des Lehrers ist eine freie, geistige, und die Schulaufsicht muß sie als solche achten und ehren. Des Lehrers Wirksamkeit sei frei von jeder äußerlichen Fessel. Sie werde nicht ängstlich und kleinlich. Sonst werden die wesentlichen Schulzwecke vernachlässigt, der Lehrer wird zu einer Maschine herabgewürdigt, sein innerstes Leben wird gebrochen. Zu häufige Schulbesuche sind unzweckmäßig. Je ängstlicher eine Thätigkeit beaufsichtigt wird, desto äußerlicher wird sie. Derjenige Lehrer, welcher auch von einem Ortsschulaufseher kontrolliert werden muß, kann unmöglich für das Schulamt befähigt sein." W. Thilo: „Die Schulverwaltungen sind schon hin und wieder geneigt gewesen, in die Rechte einzugreifen, welche der Individualität des Lehrers zugestanden werden müssen. Der besondern Art des Einzelnen muß soviel Spielraum gelassen werden, als mit dem Zwecke des Ganzen irgendwie zu verbinden ist. Man hüte sich vor der Anwendung der Schablone!" Professor der Pädagogik Dr. Rein: „In unserm bureaukratisch regierten Schulwesen ist der Gedanke verloren gegangen, daß den Arbeitern der Spielraum für die Bethätigung individueller Auffassungen nicht zu eng bemessen sein darf. Die frohe Bethätigung, die Heiterkeit des Gemüts, die feste Zuversicht auf das Gelingen der Arbeit kann sich unmöglich einstellen bei dem Gefühle eines fortwähren-

den Zwanges, unter dem der Erzieher seufzend seine Tage dahinbringt. Da verwandelt sich die Stätte der Lust in eine Stätte der Qual. Die Beengung des Erziehers führt eine Bedrückung der Jugend mit sich. Die Aufsicht darf niemals als Druck, sondern muß als ein Freundschaftsdienst empfunden werden. Vor allem sei sie kein Polizeidienst. Der Lehrer muß ein großes Maß von Selbständigkeit besitzen. Wie kann jemand, der für unmündig gehalten wird, als Führer der Unmündigen dienen. Wir haben zu viel Aufsicht. Die technische Ortsschulaufsicht ist eine unsittliche Institution. Der Kreisschulinspektor sei der nächste Vorgesetzte des Lehrers. Das sind klare Verhältnisse."

Schulrat Dr. Dittes: „Was lernen denn eigentlich die Lehramtskandidaten in ihren Seminarien, wenn man ihnen selbst das Metier erst nachträglich eindrillen muß? Oder ist etwa der Lehrer eine Spieluhr, die immer wieder aufgezogen werden muß, so oft die Walze abgelaufen ist? Die kleinliche Methodenjägerei ist immer ein Zeichen von geistiger Dürftigkeit. Wie nachteilig ein übermäßig entwickelter Bureaukratismus wirkt, welcher mit unnötiger Vielschreiberei viel kostbare Zeit in Anspruch nimmt und die eigentliche Schularbeit schädigt, indem er die besten Lehrer um ihre Berufsfreudigkeit bringt, die minder guten Elemente aber der Verantwortlichkeit vor dem eigenen Gewissen überhebt und an eine bloße werkgerechte Berufsführung gewöhnt, das dürfte nicht unbekannt sein."

Universitätsprofessor Dr. Beneke: „Welcher Schulrat ist imstande, die ganze Masse von Berichten, Prüfungsarbeiten, die ihm von allen Seiten zufließen, wirklich zu bewältigen? Auch bei dem besten Willen also wird, mit dem Unbedeutenden und Unwichtigen zugleich auch das Bedeutende und Wichtige zur Seite liegen bleiben. Ja, während man das Erstere vorzugsweise bearbeitet, schon weil die Arbeit leichter ist, wird eben hierdurch die geistige Kraft so gedrückt und gelähmt werden, daß weder sie, noch der Trieb zur Bearbeitung des Letztern ausreicht. Darum weise Beschränkung der Kontrolle! Wo wahres Leben sein soll, da muß auch Raum gegeben sein für die individuelle Gestaltung und Entwickelung. Erst dadurch, daß den an einer Unterrichtsanstalt

Arbeitenden dieser freie Raum gewährt wird, können sie für ihre Arbeit wahres Interesse und höheren Schwung gewinnen."

Diesterweg: „Es bedarf nicht der kleinmeisterlichen, an die Unmündigkeit des einen Teiles erinnernden und diesen traurigen Zustand als Normalzustand voraussetzenden Bestimmungen über die Beaufsichtigung des Lehrers I. in der Schule, II. außer der Schule, in der Familie in allen möglichen Beziehungen, in den Verhältnissen zu seinen Nachbaren u. s. w."

VI. Der Zugang zum Schulleiter- und zum Schulaufsichtsamte muß dem Volksschullehrer ohne Hindernisse geöffnet werden. Während in andern Staaten, hauptsächlich in Süddeutschland, jeder tüchtige Lehrer ohne weitere Prüfungen in ein Schulaufsichtsamt einrücken kann, hat man in Preußen noch die Mittelschullehrer- und Rektorprüfung errichtet, Schlagbäume für das Fortkommen des Lehrers. Liberale, (Danziger) konservative, (Reichsbote) und pädagogische Zeitungen (Preußische Lehrerzeitung) bliesen bereits ins Horn dagegen. Sachkundige Lehrer und Pädagogen, — ich nenne Schulrat Kellner, Dr. Bartels, Tews — Berlin, ja selbst Dörpfeld hat sich gegen die Mittelschullehrerprüfung ausgesprochen — können Einrichtungen dieser Art nicht gut heißen. Der Geistliche kennt keine Superintendenten-, der Oberlehrer des Gymnasiums keine Direktor- und der Richter keine Präsidentenprüfung. Preußens Lehrer haben auch in dieser Beziehung mit Ausnahmeverhältnissen zu rechnen, mit Prüfungen, die allmählich als „Modesache" betrachtet werden. Ist die preußische Lehrerbildung unzureichend, dann ist eine Reform (die auch von der Lehrerschaft erstrebt wird) der Ausbildungsanstalten am Platze. Die Ausdehnung der jetzigen vier Prüfungen verlegt die Entscheidung über die Zukunft eines Mannes aus seiner Arbeitsstätte in die Studierstube, in die Familienwohnung; aus der unmittelbaren Praxis in die graue Theorie. Durch die weitere Aufrechterhaltung derselben, die wohl nach der Herrschaft der „Regulative" am Platze waren, verzichtet der Staat auch auf einen Teil der vorhandenen wertvollen Kräfte, schneidet einer Anzahl von Beamten vor-

zeitig das Avancemant ab und schafft im Beamtentum einen unbequemen, lähmenden und niederdrückenden Bodensatz. Auch dem letzten Dorflehrer wird man bei besonderer Tüchtigkeit die Berechtigung zum Schulinspektor zugestehen müssen, wenn der Schulwagen einen guten Kurs laufen soll.

VI.

Ein badischer Tell und Geßler.

Von

Professor Aug. Ferd. Maier-Schwetzingen.

In Heft III des laufenden Jahrganges dieser Blätter hat Dr. Rover einen interessanten Aufsatz über die Tellsage gegeben. Diese Sage ist eine Wandersage, die nach Grimm „an vielen Stellen und immer eigentümlich auftaucht". Während aber die wichtigeren Fassungen der Sage weiteren Kreisen bekannt wurden, blieb vergessen oder kaum gekannt, daß diese Sage auch in der Pfalz bei Heidelberg in sehr bestimmter und eigenartiger Form sich eingenistet hat. Dr. Rover kennt diese Version, berührt sie aber nur vorübergehend; sie ist jedoch wert, zusammen mit der Schweizersage wegen eines zwischen beiden gesuchten inneren religiös-politischen Zusammenhanges in den Vordergrund zu treten. Der Verfasser dieser Zeilen hat vor 4 Jahren in der „Badischen Schulzeitung" 1891 Nr. 15 und 16 wieder auf die Pfälzersage aufmerksam zu machen gesucht; inzwischen ist neues Material hinzugekommen und verwertet worden.

Merkwürdig ist schon das Werk, welches sie verzeichnet: der Malleus maleficarum, der sogenannte Hexenhammer, ein Buch, welches nach Einführung der Hexenprozesse in Deutschland die Professoren der Theologie Kramer und Sprenger und der Kleriker Gremper in höherem Auftrage verfaßten und 1487 herausgaben, nachdem es von der theologischen Fakultät zu Köln approbiert und von Kaiser Max I. für alle Reichsangehörigen bindend erklärt worden war. Es sollte geistliche und weltliche Gerichte im Verfahren zur Überführung der Hexen und Zauberer unterrichten, wie ein Eisenhammer gleichsam allem

Zauberwesen in ganz Deutschland das Haupt zerschmettern, behandelte dabei auch die Lehre vom Zauberbunde mit dem Teufel und suchte dessen Wirklichkeit durch Beispiele zu erweisen. Heutzutage ist die Lesung des mit Abkürzungen gedruckten, ohne Wortabstände und Abschnitte fortlaufenden lateinischen Textes schon an und für sich eine Folter; mir lag ein Exemplar von 1519 vor.

Da wird denn von Bogenschützen erzählt, die mit dem Teufel im Bunde stehen (Freischütz!); sie nehmen am Charfreitag in dem Augenblicke, da man die Messe celebriert, das Bild des Gekreuzigten und schießen darnach wie nach einer Scheibe. Und indem sie allen Glauben an die Dreieinigkeit abschwören und ein Bündnis mit dem Teufel schließen, erhalten sie die Fertigkeit, gewöhnlich 3 Treffschüsse für den Tag zu thun, mit denen sie töten können, wen sie wollen, aber auch einen Pfennig vom Haupte einer Person schießen können, ohne sie zu verletzen. Das Verlangen nach solcher Treffkunst muß zeitweilig sehr groß gewesen sein, denn es wird geklagt, daß unter zehn Kreuzen an Straßen oder in Feldern kaum eines unzerschossen sei.

Der Hexenhammer berichtet dann folgende Geschichte. Ein Pfalzgraf bei Rhein, der Bärtige zubenannt, dessen Gebiet kaiserliche Ländereien zugefallen waren, sah diese von den räuberischen Bewohnern des Schlosses Lendenbrunnen bedroht und belagerte diese Burg. Lendenbrunnen ist die in der bayerischen Rheinpfalz bei Oberschlettenbach gelegene jetzige Burgruine Lindelbrunn, die ehemalige Reichsfeste Lindelbol, so genannt, weil sie auf einem mit Linden bewachsenen Bühel stand. Der Pfalzgraf hatte in seinem Heere einen solchen Treffschützen, Punker von Rohrbach bei Heidelberg, der bei jener Belagerung dem Feinde fast alle Mannschaft wegschoß und nach Erstürmung der Burg den Pfortenring vom Schloßthore mitnahm und an die Thüre seines Wohnhauses zu Rohrbach hängte, wo er noch lange zu sehen gewesen. Es scheint, der Pfalzgraf selbst habe sich vor ihm gefürchtet und man habe sich seiner zu entledigen gesucht, indem man ihn zum Geständnisse seines Zauberbundes mit dem Teufel bringen wollte. Einer der Vornehmen aus dem Gefolge des Pfalzgrafen stellte eines Tages Punkers eigenen Sohn ans Ziel, legte einen Pfennig auf das

Barett auf dem Haupte des Knaben und hieß den Vater die Münze herabschießen, ohne die Kopfbedeckung mithinwegzureißen. Punker bezeichnete diese Aufgabe als sehr schwierig; er fürchte, der Teufel könne ihm vielleicht die sonst so sichere Hand zu seinem Verderben fehllenken. Aber der Fürst selbst drängte zum Schusse, und so legte denn der unglückliche Vater einen Pfeil auf die Armbrust, steckte aber einen zweiten in sein Koller. Der Schuß glückte glänzend, aber die Frage nach dem Zwecke des zweiten Pfeiles blieb nicht aus. Und unverhohlen erklärte Punker: „wenn ich, vom Teufel mißlenkt, den Knaben getötet hätte, so würde ich, da ich ja doch dem Tode wäre verfallen gewesen, sofort mit dem zweiten Pfeile Euch durchbohrt haben, um wenigstens so meinen Tod zu rächen."

Der lateinische Text des Hexenhammers ist vielfach unklar, und da nur von einem Pfeile die Rede ist, den Punker außerdem zu sich steckte, so kann zunächst nur an eine Bestrafung des Fürsten selbst gedacht werden, obzwar nach dem Vorausgegangenen auch andere dieser würdig erscheinen; auch wird weder berichtet, ob der Pfalzgraf den Kühnen ob der ausgestandenen Angst straflos ausgehen ließ, oder ob Punker den Fürsten um seiner eigenen Sicherheit willen alsbald oder später getötet habe; vielmehr meldet der Hexenhammer, Punker sei später von seinen eigenen Bauern, die er bedrückte, erschlagen worden, und eine andere Quelle vom Jahre 1591 weiß zu erzählen, er sei 1420 von seinen Bauern in Stücke gerissen worden, weil er des Mordens kein Ende mehr machte.

Den Namen des Pfalzgrafen nennt der Hexenhammer nicht, erklärt aber ausdrücklich, bei seiner Erzählung um 60 Jahre zurückzugreifen. Darnach würde Punkers Schuß in die 1420er Jahre fallen und in die Regierungszeit des Pfalzgrafen Ludwig des Bärtigen oder Frommen (1410—1436), der nach seines Vaters, Kaiser Ruprechts, Tode die Rheinpfalz mit der Kurwürde erhielt; desselben, welcher den Kaiser Sigismund auf das Konstanzer Konzil begleitete und als Führer des Reichsschwertes das Urteil an Huß vollzog; 1426 hatte er eine Wallfahrt nach Jerusalem unternommen, von der er mit einem langen Pilgerbarte zurückkam, den er dann nach der Sitte der Zeit stehen ließ. Daß diesem Fürsten jede vermeintliche

Zauberei verhaßt sein mußte, schließen wir gerne aus seinem strengen Verhalten z. B. dem Stifte Neuburg gegenüber, als dessen klösterliche Zucht verfallen war; aber zum sonstigen Charakter des Mannes paßt der grausame Befehl an den Schützen keineswegs. Wir haben auch keine Kunde, daß er Lendenbrunnen belagerte; dies geschah 1440 durch seinen Bruder, doch wurde die Fehde beigelegt; um 1450 eroberten es die Grafen von Leiningen und Zweibrücken in einem Streite um ihr Eigentum; im Bauernkriege ist dann die Veste 1525 ausgebrannt worden und seitdem Ruine geblieben.

Die Übereinstimmung der Geschichte Punkers mit der Tellsage springt in die Augen; ihre Erwähnung im Hexenhammer liegt vom ersten Auftauchen des Tellenschusses nicht viel über ein Jahrzehnt auseinander. Noch interessanter wird die Sache, wenn wir hören, daß zwischen beiden eine tiefere religiös-politische Beziehung besteht. Eine der letzten Ausgaben des Hexenhammers nämlich von 1582 hat eine auffallende Randnote, wonach die ganze Geschichte Punkers in bösartiger Weise auf Tell gemünzt sein soll, um diesen ebenfalls als Zauberschützen auszugeben.

Damit hat es folgende Bewandtnis. Die allmähliche, seit 1291 trotz mannigfacher Hemmnisse unaufhaltsam fortschreitende Losreißung der demokratischen Schweizer Eidgenossenschaft vom Einflusse des Hauses Habsburg hatte die ritterliche Aristokratie im Laufe der Zeit gegen die Schweizer ebenso erbittert, wie die im Alpenlande von jeher zahlreichen religiösen Sekten die Geistlichkeit beunruhigt hatten, so daß man den Eidgenossen den Vorwurf des Abfalls von Gott und Kaiser vielfach machte. Besonders als die Schwyzer 1443 gegen Zürich, das sich der Eidgenossenschaft infolge von Eigentumsstreitigkeiten mit Schwyz hatte entziehen wollen und mit Kaiser Friedrich III. sich verbündete, grimmig wüteten und Kirchen und Klöster durch Bilderstürmerei und Heiligtumsschändung ihre Rache fühlen ließen, predigte man in Schrift und Lied, wie einst gegen die Hussiten, zum Kreuzzug gegen sie. Man wünschte dem Kaiser:

Deß helf Im Gott vom Himmel
Mit siner Engelschaar
Und alle sine Heilgen,
Daß Er's vertribe gar

Und si vom Grund ußrüt
Das Erdrich sölt nit tragen
Sölich schantliche Lüt.

Si hand ouch z'Grund zerrüttet
Vil Kilchen der Christenheit
Und hand da ußgeschüttet
Den, der für uns leid:
Ist der Christenheit ein Schand,
Das wirdig Sacramente
Hand's mit den Kilchen verbrant.

Darumb ist wol ze raten
Mit allem Ernst und Krafft
Dem Pabst und den Prelaten
Ouch ganzer Priesterschaft
Daß man sölch Übel wend;
Anders christen Gloub und Ghorsam
Hett schier gar ein End.

Aber weder der Kaiser noch die von ihm ins Land gerufenen französischen Armagnaken wurden mit dem zähen Volke fertig. Der Kampf gegen Burgund schuf ihm neue Triumphe, und mit diesen bildete sich die Tellsage weiter aus. Da soll denn ungefähr um die gleiche Zeit die Geschichte Punkers so ausführlich in den Hexenhammer aufgenommen worden sein, um mittelbar dadurch auch die That Tells als Zauberei zu verdächtigen und zum Hasse gegen die Schweizer anzustacheln. Denn der Hexenhammer verlangt ausdrücklich, daß Städte und Länder, welche Treffschützen aufnehmen, um mit ihrer Hilfe selbst einen gerechten Krieg gegen einen Tyrannen zu führen, als Helfer zur Zauberei mit allen Mitteln zu bekämpfen seien.

Wieder 1499 wurden die Schweizer bezichtigt, daß sie an Frevel nicht ihresgleichen hätten unter Türken und Heiden; der bekannte Abt Tritheim eifert gegen sie und giebt eine keineswegs uninteressante Schilderung ihres Charakters; sie sind unruhig, von alters aufrührerisch gegen Fürsten und Herrschaften, eifersüchtig besorgt um ihre Unabhängigkeit, aufgeblasen und geringschätzend gegen andere Völker; aber auch klug und kühn und hilfreich untereinander in jeder Not; keiner läßt den andern im Stich; kein Reicher verachtet den Armen. Der gleiche Tritheim fordert noch 1515 den Kaiser Max eindringlich zur Vertilgung der Zauberei auf.

Vom Tellenschuß redet er ebensowenig, wie der Hexenhammer; vielleicht weil doch nichts mehr zu ändern war? oder schweigen beide aus Vorsicht? Die Schweizer wenigstens hüteten später die Unantastbarkeit ihres Nationalhelden aufs peinlichste. Als 1615 ein Züricher Patrizier zu Baden im Gespräche mit einem Badegast Tell einen Mörder genannt hatte, ruhte Uri nicht eher, als bis der Schuldige Abbitte gethan und noch schwer gebüßt hatte. Gegen Ende des gleichen Jahrhunderts verwahrt ein Theologe, der in Verdammung der Treffschützen durchaus auf dem Standpunkte des Hexenhammers steht, den Tell ausdrücklich gegen den Vorwurf der Zauberei: lediglich seiner Kunst und Erfahrung dankte er den Schuß. Andre Belege für die Empfindlichkeit der Schweizer in diesem Punkte giebt Rover S. 236 a. a. O.

Dem sei, wie ihm wolle. Wenn auch die Geschichte Punkers in der erwähnten Absicht in den Hexenhammer kam, was ich nicht recht glaube: erfinden konnte sie der Erzähler kaum, er muß sie — und zwar schon lokalisiert — vorgefunden haben, und dies ist für uns die Hauptsache. Die Pfälzersage ist ein Glied in der langen Kette des örtlichen Auftauchens der Tellsage, mit wesentlichen Merkmalen derselben, aber freilich auch mit den durch die Verhältnisse bedingten Änderungen. Mit der nordischen Fassung teilt sie den Umstand, daß der Schütze ein Krieger ist aus der Schar eines Mächtigen; mit der Schweizersage nach Stumpfs Bericht hat sie darin Ähnlichkeit, daß aus dem geängstigten Manne ein Geständnis herausgepreßt werden soll: hier der Zauberei, dort einer Verschwörung; in den Hauptmomenten des Schusses endlich und in dem Zusichstecken eines weiteren Geschosses ist sie den anderen Erzählungen gleich. Nur übertrifft noch in der Kleinheit des Zielpunktes der Pfälzer die meisten Kollegen um ein Beträchtliches; deswegen wird er ein Hexenmeister genannt und gehört eben in den Hexenhammer!

Eine Nachwirkung scheint auch die Punkersage gehabt zu haben, insofern man seinen Namen auf alle derartigen Schützen übertrug, und das Volk erzählte sich, auch Gustav Adolf sei durch die Hand eines Freischützen Namens Punker gefallen, den freilich selbst darauf alsbald zur Strafe der Tod ereilt

habe. Im übrigen aber geriet die Punkersage mit ihrer Quelle in Vergessenheit, während die Tellsage, von einem bedeutsamen nationalen Untergrunde, vom Stolze eines freien Volkes getragen, in der Dichtung ihre Krönung fand.

Im Jahre 1894 brachte der Aargauer „Rheinbote“ eine Notiz, daß in Wien eine Handschrift des bekannten österreichischen Wappendichters Suchenwirt († nach 1394), entdeckt worden sei, der in einer Reisebeschreibung des Vierwaldstättersees die Geschichte Tells, wie sie uns bekannt ist, erzähle. Da zu der Zeit, in welcher Suchenwirt schrieb, noch Leute lebten, die Tell persönlich gekannt haben mochten — dieser soll hochbetagt 1354 bei der versuchten Rettung eines Kindes im Schächenbache umgekommen sein —, so wäre an der Existenz Tells kaum mehr zu zweifeln. Indessen ist meines Wissens über diese Entdeckung nichts mehr verlautet.

Auch an einer Art Geßler fehlt es nicht in den heutigen badischen Landen. Im Taubergrunde, wo auch ein Freischütze da und dort umgeht, soll in einem noch stehenden Hause in Königshofen an der Tauber ein Edelmann gewohnt haben, welcher Achtungsbezeugungen vor seinem außerhalb des Ortes auf einem Pfahle aufgesteckten Hute von seinen Unterthanen verlangte und von einem Fenster seiner Behausung aus einen Widerspenstigen niederschoß. Die Bürger stürmten schließlich sein Haus, stürzten ihn aus dem obersten Stockwert herab und schlossen sich dem Bauernkriege an, was allerdings die Königshofener mit recht schlimmem Ausgange thaten.

VII.

Rundschau.

Die Ausgestaltung der Volksschule nach den Bedürfnissen der Gegenwart bildet augenblicklich die Tagesfrage nicht nur in der pädagogischen Litteratur, sondern auch in den Verhandlungen auf größeren und kleineren Versammlungen. In der Hauptversammlung „der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ nahm Abgeordneter v. Schenckendorff zu dieser Frage das Wort:

„Die Gestaltung des Bildungswesens ist für die Entwickelung der Völker von einschneidender Bedeutung. In Deutschland hat sich seit Jahren die Überzeugung Bahn gebrochen, daß die Schule den Forderungen des Lebens nicht mehr entspreche. Dieser Anschauung habe vor allem auch die Lehrerschaft Ausdruck gegeben. Hier im Kreise der Bildungsvereine handele es sich nicht darum, schultechnische Fragen zu erörtern, sondern prinzipielle, aus der Betrachtung des praktischen Lebens gewonnene Forderungen aufzustellen. Dem Leben zu dienen sei die erste Aufgabe der Schule. Das Leben habe sich geändert, neue Aufgaben treten an jeden einzelnen Staatsbürger heran. Die Schule habe diesen Aufgaben zum Teil Rechnung getragen, aber noch bleibe die Aufgabe zu lösen, die Schule auf die volle Höhe des gegenwärtigen Lebens zu heben. Die gegenwärtige Schule müsse den Gesamtorganismus des Menschen ins Auge fassen und dürfe sich nicht auf eine einseitige rein geistige Kultur beschränken. Daneben habe die Volksschule das Kind für das Leben in der Gemeinschaft vorzubereiten. Hieraus ergebe sich eine Reihe von praktischen Forderungen: den jugendlichen Körper voll zu entwickeln und vor Verkümmerung zu schützen und den frischen, frohen Sinn im Volke zu erhalten, seien die Jugend- und Volksspiele, sowie der Turnunterricht bestimmt, der in vielen Mädchenschulen noch fehle. Der hauswirtschaftliche Unterricht solle dem Verfall des Familienlebens entgegen treten. Wenn mehr als eine halbe Million Frauen heute in den Fabriken arbeiteten, so genügten nicht einzelne fakultative Haushaltungsschulen, sondern nur allgemeine, die gesamte weibliche Jugend umfassende Veranstaltungen. Der Handfertigkeitsunterricht solle die körperliche Arbeit vervollkommnen, die Arbeitsfreudigkeit erhöhen und den Gegensatz zwischen Kopf- und Handarbeit mildern. Für das Leben in der Gemeinschaft vorzubereiten, seien der hygieinische Unterricht, der Unterricht in der Volkswirtschaftslehre und der Staats-, Gemeinde- und Rechtskunde bestimmt. Wie diese Gegenstände in den Lehrplan eingeordnet werden sollen, sei Sache der Pädagogen. Diese Gegenstände der Fortbildungsschule zu überlassen, verbiete die beschränkte Zeit. Die geeignete Grundlage für eine weitere Entwickelung der Volksschule erblicken weite

Kreise in dem gemeinsamen Unterricht für die ersten 3 Schuljahre. Die Oberstufe der Volksschule dagegen sollte in engste Beziehung zum wirtschaftlichen Leben treten und nach den Erwerbsverhältnissen der verschiedenen Gegenden sich modifizieren. Aber bei aller Reformarbeit müsse die Kontinuität der Entwickelung gewahrt werden. Was hier gefordert sei, könne nicht auf einmal, sondern nur nach und nach erfüllt werden. Aber der Entwickelungsgang müsse angebahnt werden. Es gelte, eine große nationale Aufgabe zu lösen. Mögen alle daran mitarbeiten."

Dieselbe Frage wird im nächsten Jahre auf der „**deutschen Lehrerversammlung**" in Hamburg als Vereinsthema zur Verhandlung kommen: „**Die Umgestaltung der Bildungsziele der Volksschule nach den Forderungen der Gegenwart.**" Der Kollege Tews hat im Auftrage des geschäftsführenden Ausschusses des „deutschen Lehrer-Vereins" dies Vereinsthema sehr eingehend mit großer Sachkenntnis behandelt. (Pädagogische Zeitung Nr. 5 ff.) Zur Fragestellung sagt der Verfasser:

„1. Die Überzeugung, daß in der gesamten Erziehung des jungen Geschlechtes vieles zu ändern nötig sei, ist bei uns in Deutschland in allen Bevölkerungskreisen fortdauernd lebendig. Für denjenigen, der die Erziehungsgrundsätze nicht als für alle Zeiten festzulegende Dogmen ansieht, sondern neben den unwandelbaren Fundamenten ein großes System von wandelbarer Technik und veränderlichem Material anerkennt, der die Erziehung der Jugend in steter Rücksicht auf das Leben und die Pflichten der Erwachsenen betrachtet, ist eine stete Änderung gewisser pädagogischer Maßnahmen selbstverständlich.

Die „Schulreform" oder besser die Schulentwickelung ist das Normale, das Beharren in bestimmten Verhältnissen das Abnorme. Die Entwickelung müßte naturgemäß eine stetige, wenn auch ungleich schnelle sein. Sie wird nur dann zu einer stoßweisen, wenn an gewissen Punkten und in gewissen Zeiträumen ein Stillstand eingetreten oder eine verfehlte Richtung eingeschlagen ist. Damit, daß man alle Änderungen gewöhnlich als „Reformen" bezeichnet, drückt man übrigens, vielfach vielleicht unbewußt aus, daß es sich weniger darum handele,

den Stillstand aufzuheben, als verfehlte Entwickelungsbahnen zu verlassen und in anders gerichtete einzulenken.

2. Zahlreiche Stimmen haben eine Änderung des Volksschulunterrichts empfohlen, aber nicht unter dem Gesichtspunkte einer organischen Umgestaltung, sondern nur im Sinne der Ausscheidung von Einzelheiten (religiöser Memorierstoff) und der Zufügung neuer Elemente (Bewegungsspiel, Handarbeit, Hauswirtschaft, Gesundheitslehre, Rechtskunde, Wirtschaftslehre ꝛc.). Jeder dieser Vorschläge ignoriert in der Regel nicht nur alle anderen Reformforderungen, so daß ihm vollständig genügt sein würde, wenn das eine Fach aufgenommen würde, im übrigen alles bliebe, wie es ist, sondern läßt auch oft unberücksichtigt, daß es sich darum handelt, auf einer schon überreich besetzten Tafel noch für neue Dinge Raum zu schaffen.

3. Mit der bloßen Anerkennung einer dieser Forderungen ist also verzweifelt wenig gethan. Wer den „Reformen" zustimmt, muß bemüht sein, an der Ausführung ihrer Vorschläge mitzuarbeiten.

4. Durch das regellose Einbrechen in den festgefügten Schulplan entsteht kein neuer Plan. Dieser muß vielmehr durch systematische Bearbeitung geschaffen werden. Also ein neuer Normallehrplan für die deutsche Volksschule, der allerdings Raum lassen müßte für alle berechtigten individuellen Ansprüche, das dürfte das reelle Ziel sein, auf das die Beratungen über unser Thema hinsteuern müssen.

5. Wenn wir uns mit jenen Einzelforderungen im positiven Sinne abfinden, wenden wir uns zugleich mit voller Entschiedenheit einer pädagogischen Grundanschauung zu, die unter dem Einfluß pestalozzischer Methodik unterlegen ist, nämlich der Anerkennung des materialen Unterrichtsprinzips,[1] dessen Forderungen damit erfüllt sind, daß der Erzieher seine Unterrichts- und Bildungsstoffe nicht lediglich nach formalen Gesichtspunkten wählt, sondern unter Berücksichtigung des sonstigen Wertes dieser Stoffe."

Der Kollege Tews hat seine „Forderungen zur Umge-

[1] Diesterweg hat in allen seinen Schriften das materiale Unterrichtsprinzip betont, aber vor jeder Einseitigkeit gewarnt. D. Schriftl.

staltung der Bildungsziele der Volksschule nach den Forderungen der Gegenwart" in einer Reihe von Artikeln in der Pädagogischen Zeitung näher dargelegt und begründet. In dem Berliner „Lehrer-Vereine" wurde dies Thema in der Sitzung im Mai eingehend behandelt.

Die Kollegen Wigge aus Coswig und Tews-Berlin hatten die Referate übernommen. [1]

Wigge hat folgende Leitsätze aufgestellt:

1) Die Volksschule hat die Aufgabe, die Kinder zum sittlichen Handeln innerhalb der Kulturgesellschaft emporzubilden.

2) Da jede sittliche Handlung innerhalb der Kulturgesellschaft ein realistisches, ein ethisch-religiöses und ein technisches Moment in sich vereinigt, so gliedert sich die Bildungsaufgabe in eine realistische, und ethisch-religiöse und eine technische.

a. Der realistische Unterricht begründet das Verständnis für die realen Bedingungen des sittlichen Handelns.

b. Der ethisch-religiöse Unterricht vermittelt die Einsicht in die Triebfedern des sittlichen Handelns und erhebt diese Einsicht zum sittlichen Wollen.

c. Der technische Unterricht bildet den Körper zum gewandten Werkzeug des Geistes.

3) Da das zukünftige Wirken des Volksschulkindes an den Kulturinhalt der Gegenwart und der Heimat gebunden ist, so stehen Gegenwart und Heimat im Vordergrunde des Unterrichts; die Vergangenheit und die Fremde kommen nur so weit in Betracht, als sie durch ihre Beziehungen zur Gegenwart und Heimat auf das Kulturleben des Individuums und der Gesamtheit einen hervorragenden Einfluß ausüben.

4) Die Bildungsziele der drei Bildungsrichtungen sind aus der Hauptaufgabe des Unterrichts abzuleiten, nicht aus fachwissenschaftlichen oder beruflichen Prinzipien.

a. Realistische Unterrichtseinheiten sind die natürlichen Einheiten des das Kind umgebenden Kulturseins; es wird aus dem bezüglichen Kulturinhalt in den Lehrplan nur

[1] Tews wird in der nächsten Monatsversammlung seine Leitsätze näher begründen.

aufgenommen, was den allgemein-menschlichen Lebensinteressen dient.

b. Ethisch-religiöse Unterrichtseinheiten sind die sittlich-religiösen Eigenschaften eines sozial wirkenden Charakters.

c. Von den Fertigkeiten sind zu üben: Sprechen, Singen, Zeichnen, mechanisches Rechnen, Leibesübungen, Handfertigkeit, Lesen und Schreiben.

5) Alle drei Bildungsaufgaben ziehen sich in innigster Verbindung durch sämtliche Schuljahre hindurch.

Tews Leitsätze lauten:

1) Die Gegenwart verlangt eine harmonische Entwickelung des Individuums mit den praktischen Zielpunkten der individuellen Selbsterhaltung und der Eingliederung in den staatlichen und wirtschaftlichen Organismus.

2) Da unter den gegenwärtigen Verhältnissen über den Bildungsgang eines Kindes bei dessen Eintritt in den öffentlichen Unterricht noch nicht endgültig entschieden werden kann, so ist der grundlegende Unterricht so zu organisieren, daß dem Kinde der Zugang zu allen öffentlichen Bildungsanstalten eröffnet wird.

3) Der Unterbau aller öffentlichen Unterrichtsanstalten eines Staates muß darum in lehrplanmäßige Verbindung mit den obern Unterrichtsstufen gebracht werden und aus pädagogischen, sozialen und politischen Gründen ein für alle Anstalten gemeinsamer sein.

4) Unter Berücksichtigung der in absehbarer Zeit nicht zu ändernden Verfassung der höheren Bildungsanstalten in Deutschland ist die gemeinsame Elementarschule nach folgenden Grundsätzen einzurichten:

a. Sie umfaßt die ersten vier Schuljahre.

b. Sie erteilt einen die kindlichen Anlagen harmonisch entwickelnden anschaulichen Gesinnungs-, Sach- und Formunterricht, der seinen Mittelpunkt in der Umgebung des Kindes hat und ein Hauptgewicht auf die sichere und lebensvolle Übung und Aneignung der elementaren Kenntnisse und Fertigkeiten (Sprechen, Lesen, Rechnen,

Schreiben,) legt und aus pädagogischen und hygieinischen Gründen in seiner Stundenzahl möglichst zu beschränken ist.

c. Ein abgetrennter Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturkunde und Raumlehre ist von der Elementarschule auszuschließen.

d. Der Religionsunterricht ist auf 2—4 halbe Stunden wöchentlich zu beschränken.

5) Unter den auf dieser gemeinsamen Grundlage sich aufbauenden Lehranstalten ist die Oberstufe der Volksschule (Bürgerschule) die Bildungsanstalt für die große Mehrheit der in Landwirtschaft, Gewerbe und Industrie thätigen Bevölkerung.

Sie hat die in der Elementarschule begonnene Erziehungsarbeit unter möglichster Berücksichtigung des modernen staatlichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Lebens fortzuführen.

Die harmonische Entwickelung der menschlichen Kräfte, die klare Auffassung der dem allgemeinen Verständnis naheliegenden wissenschaftlichen Anschauungen und die praktische Verwertbarkeit des Wissens und Könnens sind als gleichwertige Gesichtspunkte im abschließenden Unterricht der Volksschule zur Geltung zu bringen.

6) Die Oberstufe der Volksschule bedarf demnach nicht einer prinzipiellen Umgestaltung ihrer Bildungsziele, sondern nur einer zeitgemäßen Revision und Ergänzung einer Reihe von Lehrstoffen und Lehrstoffgruppen.

7) Insbesondere sind die Elemente

der Verfassungs- und Rechtskunde,
„ Volks- und Privatwirtschaftslehre,
„ Buchführung und
„ Gesundheitslehre

in den Lehrplan aufzunehmen, für die Ausbildung der Handfertigkeit (Knaben) und die Aneignung hauswirtschaftlicher Tüchtigkeit Gelegenheit zu bieten und die körperliche Entwickelung durch obligatorischen Turnunterricht bei Knaben und Mädchen, mit Einschluß der Jugendspiele, und verbesserte schulhygieinische Einrichtungen zu fördern.

8) Da die Volksschule nicht in der Lage ist, die durch die Verhältnisse der Gegenwart geforderte Ausbildung ihrer Schüler in der Zeit bis zum vollendeten 14. Lebensjahre zum Abschluß zu bringen und dauernd sicherzustellen, so muß die Bildungsarbeit in der obligatorischen Fortbildungsschule fortgesetzt werden, und zwar in möglichst engem Anschluß an den praktischen Lebensberuf des Schülers und unter besonderer Hervorhebung der von der Gegenwart geforderten neuen Lehrstoffe.

9) Der Berliner Lehrerverein erachtet es als eine dringende Aufgabe der Unterrichtsverwaltungen des Deutschen Reiches, auf eine diesen Grundsätzen entsprechende Revision der Lehrpläne baldigst Bedacht zu nehmen und eine Organisation der Volksschule auf der Grundlage der gemeinsamen Elementarschule anzustreben.

Diesen Forderungen gegenüber können wir einige sehr schwerwiegende Bedenken nicht unterdrücken.

1. Unsere Schulen sind in erster Linie Erziehungsanstalten, wir wollen und müssen unseren Kindern eine harmonische Bildung geben; religiös-sittliche Charaktere wollen wir heranbilden.

2. Wir verwerfen und bekämpfen den „einseitigen Formalismus“, — der als Bildungsideal aufstellt: „Kraftbildung ist Zweck des Unterrichts, — der Inhalt ist gleichgültig.“ „Der Unterricht hat nicht seinen Zweck in der Wissensaneignung zu suchen.“ „Das Wissensmaterial soll nur Mittel zum Zwecke geistiger Kraftbildung sein.“

3. Wir erkennen auch die Wahrheit der Sätze an: — Die Schule hat die Aufgabe, dem Leben zu dienen, das Kind für das Leben vorzubereiten und zu erziehen, der Unterricht soll ein Vererben der Kulturgüter, die unsere Väter in den einzelnen Lebensgemeinschaften: Familie, Staat und Kirche, menschlicher Beruf, erarbeitet und erworben haben, sein. Die Aneignung von Wissensstoff, von Kenntnissen und Fertigkeiten ist ein ebenso berechtigter Zweck des Unterrichts, wie die durch ihn herbeigeführte formale Geistesbildung, und wiederum die formale Bildung oder die Entwickelung der geistigen Kraft zur

harmonischen Thätigkeit ist berechtigt gegenüber dem bloß materiellen Unterrichtszweck, bei dem es lediglich nur auf Aneignung von Kenntnissen ankommt.

4. Aber jede einseitige Betonung des Wertes des Unterrichtsstoffes, des Nutzens, welchen der Besitz gewisser Kenntnisse und Fertigkeiten dem Einzelnen gewährt unter Vernachlässigung der formalen, harmonischen Bildung des Kindes, halte ich für einen gefährlichen und Unheil bringenden Irrtum und Irrweg für die deutsche Schule. — Wir laufen sicherlich Gefahr, ohne es zu wollen, den krassesten Utilitarismus und den schnödesten Materialismus in das Arbeitsfeld unserer Schulen wieder einzubürgern; selbst wenn wir den ernsten Vorsatz und Willen haben, denselben zu bekämpfen.

5. Handfertigkeitsunterricht für Knaben, Kochunterricht für Mädchen gehören nach meiner festen Überzeugung als obligatorische Unterrichtsdisziplinen nicht in den Rahmen der Volksschule; Gelegenheit zur Erlernung der Handfertigkeitsarbeiten mag dem Knaben geboten werden.

Es ist im Interesse unserer Volksschule ein erfreuliches Zeichen der Gegenwart, daß bereits eine Anzahl Lehrervereine diese Forderungen mit aller Entschiedenheit ablehnen.

In Barmen wurde unter dem Vorsitze des Herrn Kreisschulinspektors Windrath in der amtlichen Frühjahrskonferenz die Frage über die Stellung der Volksschule zu der Haushaltungsschule (Kochschule) für die Mädchen eingehend beraten. Der Hauptlehrer Halbach begründete in einem längeren und sehr anregenden Vortrage folgende Leitsätze:

1. Die Vorbildung der Mädchen aus Arbeiterkreisen für den hauswirtschaftlichen Beruf ist zumeist eine mangelhafte.
2. Das Haus ist nicht imstande, diesem Mangel abzuhelfen.
3. Es müssen zu dem Zwecke schulgemäße Einrichtungen geschaffen werden.
4. Die Verbindung des Haushaltungs- und des Koch-

unterrichtes mit der Volksschule ist aber aus folgenden Gründen abzuweisen:

a) Das öffentliche Interesse für Erweiterung der Jugenderziehung über das schulpflichtige Alter hinaus wird dadurch irre geleitet.

b) Die Volksschule erleidet Schaden durch eine Belastung mit Dingen, die mit ihr in nur lockerem Zusammenhang stehen.

c) Der Haushaltungsunterricht gehört zur Fach- und Berufsbildung und kommt als solcher nicht der Volksschule zu.

d) Die Volksschülerinnen sind noch nicht reif für den Haushaltungsunterricht; der Unterricht erscheint verfrüht.

5. Nur soweit es sich mit der Volksschule als einer allgemeinen Bildungs- und Erziehungsanstalt vereinigen läßt, muß in ihr die Vorbildung für den hauswirtschaftlichen Beruf berücksichtigt werden.

6. Der eigentliche Haushaltungsunterricht, verbunden mit Kochunterricht, gehört in die Fortbildungsschule für Mädchen.

7. Der Lehrerstand erwirbt sich um die Förderung der Volkswohlfahrt ein großes Verdienst, wenn er den Bestrebungen, welche sich auf die Erweiterung der Jugenderziehung über das schulpflichtige Alter hinaus beziehen, sein thätiges Interesse zuwendet. — Die Konferenz stimmt diesen Ausführungen zu.

In der Hauptversammlung des Provinzial-Lehrertages für die Rheinprovinz hielt Herr Rektor Greßler-Barmen den ersten Vortrag über das Thema: „Inwieweit erweist sich eine Umgestaltung der Bildungsziele der Volksschule nach den Forderungen der Gegenwart als notwendig?“ Als das vornehmste Ziel der allgemeinen Menschenbildung ist auch heute noch die harmonische Bildung aller Kräfte des Geistes und Körpers zu betrachten. Neben der rein geistigen Bildung soll auch das Gefühls- und Gemüts-

leben sorgfältige Pflege finden und dem Willen die Richtung auf das Gute gegeben werden. Nur so sei es möglich, jene sittliche Charakterbildung zu begründen, welche den Einzelnen befähigt, sein Thun und Lassen mit seiner sittlich-religiösen Einsicht, den sittlich-religiösen Grundsätzen in Einklang zu bringen, welche durch Unterricht und Erziehung sein eigen geworden sind. Der Begriff der harmonischen Bildung aber schließe auch die Forderung der systematischen und geordneten Pflege der Leibeskräfte ein, denn nur darin sei das wirksamste Korrektiv gegenüber der einseitigen Bethätigung der Geisteskräfte in heutiger Zeit zu erblicken. Pflicht des Lehrerstandes sei es daher, auch nach Kräften die große Sache des Turnens zu fördern. Innerhalb des Rahmens allgemeiner Menschenbildung solle die Volksschule aber auch die praktischen Forderungen des Volkslebens zu erfüllen bestrebt sein, und da sei die Stellung des Menschen nach zwei Seiten hin zu würdigen, innerhalb des großen Ganzen — Volk und Vaterland — und innerhalb des Familien- und Berufslebens. Vom national-patriotischen Standpunkte aus habe die Volksschule mit der Pflege einer wahren und warmen Vaterlandsliebe in den Schülern vor allem auch die Erkenntnis zu erwecken, daß eine gesunde Weiterentwickelung des Volkslebens nur möglich sei auf dem Boden der geschichtlich gewordenen Verhältnisse der Gegenwart. Damit sei die wesentlichste Grundlage für die gesunde Weiterentwickelung des heutigen sozialen Lebens gegeben. Was aber die einzelnen sozialen Aufgaben angehe, so müsse die Lehrerschaft die auf diesem Gebiete an sie gestellten Forderungen zurückweisen. Hier könne nur auf dem Wege einer geordneten sozialen Gesetzgebung Abhülfe geschaffen werden. Von diesem Gesichtspunkte seien auch die neuen Lehrgegenstände zu betrachten, die man dem Lehrplane der Volksschule einfügen wolle: die Volkswirtschaftslehre, der Haushaltungs- und der Handfertigkeitsunterricht. Die beiden ersteren Gebiete gehörten in die Fortbildungsschule, und den Luxus des kostspieligen und zeitraubenden Handfertigkeitsunterrichts könne sich die Volksschule in einer Zeit, wo sie noch so viele Mühe habe, ihre Hauptaufgabe zu lösen, überhaupt nicht gestatten. Solle aber die Schule nur in dem gezeichneten Rahmen den praktischen

Forderungen der Gegenwart gerecht werden, so müsse sie das sein, was ihr Name besagt: eine Schule für die Kinder des ganzen Volkes, dann müsse die Idee der allgemeinen Volksschule Verwirklichung finden, und nun legte der Redner die Gründe dar, aus welchen die Beseitigung der Vorschulen an den höheren Schulen geboten erscheine. Noch schlimmer in ihren Wirkungen seien aber die selbständigen Mittelschulen. Freilich erkenne der Redner das Bedürfnis einer über die Ziele der Volksschule hinausgehenden Bildung voll und ganz an, und er bestreite die Notwendigkeit der Errichtung von Mittelschulen nicht. Aber diese Anstalten müßten, wie die große Schulkommission in Barmen beschlossen habe, mit der Volksschule in organische Verbindung gesetzt, mit ihr unter dieselbe Leitung gestellt werden, damit beide Schulen durch- und miteinander gefördert werden könnten. Die Volksschule solle in ihren Unterklassen den Grundstock abgeben für sämtliche Schulen: die höheren, die Mittelschulen und die Oberklassen der Volksschulen. Aber die Volksschule bedürfe auch des weiteren Ausbaues durch Errichtung obligatorischer Fortbildungsschulen. Dieselben aber sollen nicht nur den Forderungen des gewerblichen Lebens dienen, sondern auch die hohe und schöne Aufgabe haben, die sittliche Bildung der Jugend durch die unterrichtliche Behandlung namentlich der Werke unserer Dichter fester zu begründen. Wenn so die Volksschule sich in den Dienst des Lebens stelle, werde sie immer fördersamer einwirken auf die Entwickelung der gesamten Volkskultur und immer mehr wachsen in der Würdigung und Wertschätzung des Volkes.

Diesen Ausführungen werden gewiß die größere Zahl der deutschen Lehrer-Vereine zustimmen. Vor einigen Jahren warnte Kollege Rißmann in seiner sehr lesenswerten Schrift: „Individualismus und Sozialismus", Gotha, Verlag von Emil Behrend, 1892, Seite 46, diesen Weg zu betreten: der Bildung „für die Schule" gegenüber verlangt man stürmisch „Bildung fürs Leben", das ist: Bildung zu Menschen, die Verständnis für die Kulturentwickelung der Gegenwart besitzen und fähig und bereit sind, im Dienste derselben ihre Kraft zu verwerten.

Alle Anzeichen deuten darauf hin, daß der ausgebrochene Kampf zwischen der alten und der neuen Anschauung mit dem Siege der letzteren enden werde. Dennoch erscheint es nötig, dem Entwickelungsgange fortgesetzt Aufmerksamkeit zu widmen, da ein Abweichen auf Irrwege keineswegs ausgeschlossen ist. Solcher Irrwege erscheinen mir drei als möglich.[1] Der erste wäre das Einlenken der Bewegung in Eudämonismus und Utilitarismus. Schon jetzt wird ja der Kern der Schulreform von der Oberflächlichkeit als das Drängen auf Förderung in „nützlichen Dingen" angesehen. Ein Abweg nach dieser Seite hin würde nicht nur der ganzen geschichtlichen Entwickelung der Pädagogik Hohn sprechen, sondern auch die Erfüllung der ethischen Aufgabe des Erziehungswerkes in Frage stellen und an die Stelle einer wirklichen Geistesbildung einen seichten, der Willkür und dem Zufall preisgegebenen Enkyklopädismus setzen.

Gewisse recht unerfreuliche Erscheinungen auf pädagogischem Gebiete lassen die Gefahr dieses Abweges als eine nicht zu unterschätzende erkennen. Ich denke dabei besonders an das abgerissene, oberflächliche Notizwissen, durch dessen Vermittelung man gewissen an sich wohlberechtigten Forderungen der Gegenwart, wie der Aufnahme von Staats- und Rechtskunde, Volkswirtschaftslehre, Hauswirtschaftskunde 2c. in dem Schulunterricht gerecht zu werden meint, anstatt sie den großen Gedankenmassen, welche der Unterricht als die natürlichen Träger charakterbildender Interessen zu vermitteln hat, organisch einzuordnen.

Auch können wir der Forderung des Kollegen Wigge nicht zustimmen, wenn er schreibt (Pädagogische Zeitung No. 16, 1895.):

1. „Würde der deutsche Lehrerverein die Erörterung dieser so äußerst wichtigen Frage in die Fessel einer sogenannten „Macht der Verhältnisse" bannen und die bezüglichen Forderungen von dem Prinzip der „Ausführbarkeit" abhängig machen wollen, er würde, glaube ich, taktisch einen unverzeihlichen Fehler machen."

[1] Wir geben hier nur den ersten wieder.

2. „Über die augenblickliche Ausführbarkeit der sich ergebenden Forderungen haben wir nicht zu entscheiden, und können wir nicht entscheiden, nicht einmal die Verbindung der alten Geleise mit den neuen unterliegt zunächst unserer Überlegung."

3. „Unsere Sache ist zunächst, auszusprechen, was uns die pädagogische Idee diktiert; wird unsere Mitarbeit an der Umsetzung der Theorie in die Praxis gewünscht, dann werden wir von neuem raten und thaten müssen.".

Wir Lehrer sind nicht nur Theoretiker, die Pläne, Risse zu einem Neubau aufstellen sollen, sondern wir stehen als erste Bauleute, als Praktiker in der Praxis. Bei jeder Beratung, bei jeder Aufstellung von Idealen, Zielen und Forderungen für den Ausbau der Volksschule hat und muß der Mann der Praxis sich die Frage vorlegen: ist der Plan ausführbar, kann ich das Ideal, das mir vorschwebt, auch in die nackte Wirklichkeit umsetzen? Die theoretische Pädagogik hat die Aufgabe, allgemeine Sätze und Forderungen aufzustellen, systematische Vollständigkeit anzustreben und im Reiche der Gedanken und Begriffe das Musterhafteste und Vollkommenste darzustellen; die praktische Pädagogik muß hieraus das wirklich Erreichbare auszuschälen suchen. Die deutsche Lehrer-Versammlung kann sich mit der letzteren Aufgabe nicht befassen, — aber jeder kleinere Lehrer-Verein muß, bevor er zu diesen Forderungen Stellung nimmt und Resolutionen faßt, — zuerst die Frage zu beantworten suchen: können wir auch diese Forderungen, ohne auf Irr- und Abwege zu kommen, auch praktisch durchführen? Der Leiter einer Schule, der als großer Theoretiker nur Ideale und unerreichbare Forderungen aufstellen, aber als praktischer Lehrer sie nicht ausführen kann, in seinen Leistungen in der Klasse tief unter seinen Mitarbeitern steht, wird bald die Schule zu Grabe tragen. Es giebt Lehrer, die in Vereinen und Versammlungen die klarsten und anziehendsten Vorträge über alle Fragen des Schullebens halten können, — die an den Fingern die Erfordernisse aufzählen, die zur Handhabung einer guten Disziplin gehören, — aber sie selbst können in ihrer eignen Klasse keine Disziplin halten, sie können dozieren, aber nicht unterrichten.

Was hilft hier alle Theorie?

Auch dürfen wir nicht warten, bis die Behörden uns rufen, um nach unseren entworfenen Plänen den Ausbau zu beginnen, nein, wir müssen ihnen zeigen, daß unsere Forderungen für den Ausbau des Bildungszieles auch ausführbar sind, ohne die allgemeine harmonische, ethische Bildung der Schüler zu schädigen.

Wir können lange warten, bis die Behörden uns auffordern, ihnen zu helfen, unsere Pläne und Forderungen in die Praxis zu übertragen. Wir alle erleben nie einen solchen Tag. B.

VIII.

Rezensionen.

Meyers Konversations-Lexikon. 5. Aufl., 7. Band.

Meyers Konversationslexikon gehört zu den bedeutendsten Erscheinungen der Gegenwart. Jeder Band liefert den Beweis, daß hier deutsche Gelehrsamkeit und Wissenschaft, deutsche Gründlichkeit und deutscher Bienenfleiß zusammengearbeitet haben. In immer neuen Auflagen verbreitet es sich in Hunderttausenden von Exemplaren im deutschen Volke!

Der vor uns liegende 7. Band reiht sich würdig an seine Vorgänger. B.

F. W. Sering, Chorbuch. Gemischte Chöre in inhaltlicher und chronologischer Folge für Gymnasien und Realschulen. Den Stimmen der Chorsänger angemessen bearbeitet. Op. 117. Achte, durch einen Anhang erweiterte Auflage. Preis für das gebundene Exemplar 1 Mk. 80 Pf. Lahr. Druck und Verlag von Moritz Schauenburg, 1891.

Diese neue Ausgabe ist durch 58 Lieder vermehrt worden, welche in einem Anhang zusammengefaßt sind. Hauptsächlich religiöse und patriotische Lieder sind neu hinzugekommen. Der Tonsatz ist überall flüssig und den jugendlichen Kräften angepaßt. Im Anhange sind endlich auch die versprochenen Vorzeichen jedem Liniensysteme vorgedruckt. Eine etwas große Ängstlichkeit zeigt der Verfasser in Nr. 91 „Soldatenabschied", worin er die Nachtigall vor des „Vaters Haus" singen läßt, desgleichen wagt er nicht auf die Silchersche Melodie: „Drauß ist alles so prächtig" auch das allbekannte Volkslied singen zu lassen (Nr. 99), während er aber ohne Bedenken Nr. 120 mit dem Goetheschen Texte: „Der König in Thule" versehen hat.

Wohl der Billigkeit wegen läßt der Druck sehr viel zu wünschen übrig. Er ist oft das reine Augenpulver. C. H.

Adolf Glasberger, Geistliche Gesänge und weltliche Lieder für vierstimmigen gemischten Chor. Eine Sammlung von Originalkompositionen mit besonderer Berücksichtigung patriotischer Schulfeierlichkeiten zum Gebrauch an höheren Lehranstalten. Magdeburg. Verlag von Albert Rathke. 1890. Preis ?

Es ist schon ein Genuß, diese 64 Gesänge durchzulesen. Der Verfasser bietet nur Originalkompositionen und hat da manchen guten Griff gethan. Gesangsleiter, welchen ein schon etwas vorgeschrittener gemischter Chor zur Verfügung steht, können ohne Bedenken zu vorliegender Sammlung greifen, wenn sie Neues und Gutes aufführen wollen. Das Heftchen ist gewissenhaft durchgesehen, auch die Ausstattung ist tadellos. C. H.

Ferdinand Hirts Liederbuch für den Männerchor der höheren Lehranstalten und zum Gebrauch in Lehrergesangvereinen. Ferdinand Hirt, Königliche Universitäts- und Verlags-Buchhandlung. Breslau, 1892. Preis?

120 nur bewährte, volkstümliche Gesänge sind in diesem Liederbuche zu finden. Deshalb ist dasselbe obengenannten Anstalten und auch Lehrergesangvereinen zu empfehlen. Freilich lag ein unabweisbares Bedürfnis zur Herausgabe einer neuen derartigen Sammlung nicht vor. Nr. 65 „Die Heimat" ist von R. Tschirch, dessen biographische Notizen auch im Anhange fehlen. Aus welchen Gründen sind Schlüssel und Vorzeichen nur zu Anfang der Lieder gesetzt? Auf jedes System gehören erwähnte Zeichen! C. H.

Friedrich Matschie, Gesanglehrer an der Augusta-Schule zu Brandenburg a. H. Perlen. Eine Auswahl ein-, zwei- und dreistimmiger Lieder, Kanons und Gesänge für Schule und Haus. Heft I. 146 ein- und zweistimmige Lieder und Kanons. Zweite, stark vermehrte Auflage. Heft II. 97 zwei- und dreistimmige Lieder und Kanons. Zweite, stark vermehrte Auflage. P. Haeckerts Verlag, Brandenburg a. H. Preis?

Es sind zwar nicht alles geschliffene Perlen, welche uns durch Herrn Matschie hier geboten werden, doch ist die Auswahl so reichhaltig, daß jedermann seine Lieblinge heraussuchen kann. Die Vortragszeichen, sowie die orthographischen Regeln könnten etwas sorgfältiger berücksichtigt sein! Die beiden Hefte enthalten auch die notwendigen Singübungen. Dieselben sind mehr allgemeiner Natur und nicht für einzelne Lieder berechnet. C. H.

Dr. Bernhard Münz, **Jakob Frohschammer,** der Philosoph der Weltphantasie. Breslau, (von S. Schottlaender). 113 S. 1,50 Mk.

Es ist eine nicht ungewöhnliche Erscheinung, daß die führenden Geister auf philosophischem und pädagogischem Gebiete zu ihren Lebzeiten teils vornehm ignorirt, teils gar nicht verstanden werden. Auch der Mann, dessen Name den Titel obiger Schrift ziert, gehörte Zeit seines Lebens zu den Verkannten, doch scheint sich eine erfreuliche Wendung vorzubereiten. Eigentlich wunderbar ist die obenerwähnte Thatsache nicht. — Nachdem sich die Philosophie durch das Tummeln auf dem Boden dürrer Spekulation bei ernster Denkenden selbst um ihren Kredit gebracht hatte, trat mit dem Aufblühen der Naturwissenschaften ein Umschwung nach der entgegengesetzten Seite ein. So erfreulich nun diese Thatsache an sich auch sein mag, so hemmend hat dieselbe auf die Fortentwicklung der deutschen Philosophie als Idealwissenschaft und damit der Pädagogik eingewirkt. Die eigentliche Ausbildung der auf **„innerer Wahrnehmung“** beruhenden Psychologie und damit die der wissenschaftlichen Pädagogik war und blieb trotz Benekes epochemachenden Forschungen zurückgestellt. Die Stimmen der Männer, die an das Versäumte ermahnten, fanden nur wenig Gehör. Ein um so größeres Verdienst Frohschammers ist es nun, daß er bei dem verlassenen Punkte einsetzte, um durch seine „Weltphantasie“ den Unterbau der auf innerer Wahrnehmung beruhenden Psychologie tiefer zu gründen und den auf letzterer beruhenden Wissenschaften teils neue Aufgaben zu stellen, teils zu ihrer Lösung beizutragen. Einen Überblick des Frohschammerschen Systems gewährt das vorliegende Buch, das naturgemäß in 3 Hauptteile zerfällt, von denen jeder einem Werke des Frohschammerschen Systems gewidmet ist. Der erste (ausführlichste) Teil giebt nach einem kurzen Lebenslaufe des verstorbenen Philosophen einen gedrängten Inhalt des Werkes: „Phantasie als Grundprinzip des Weltprozesses“. Wir erfahren hier über den Weg, auf dem Frohschammer zu seinem Einheitsprinzip gelangt ist, wie sich dasselbe als teleologisch-plastische Gestaltungskraft in Natur- und Geschichtsprozeß bethätigt, wie dasselbe als scharfe Waffe gegen den Materialismus gebraucht werden und zur Begründung einer idealen Weltanschauung einen nicht wankenden Grund bilden kann. Auch der ersten eingehenden Würdigung des Darvinismus in Deutschland durch Frohschammer und der von diesem erhobenen Bedenken wird Erwähnung gethan. In dem die Psychologie darlegenden Teile S. 66—85 möchten wir die geehrten Leser besonders auf den

die Entstehung der Empfindung und den die zentrale Stellung des Gemütes betonenden Teil hinweisen, da man durch denselben zu mannigfachen Betrachtungen über psychologische Zeit- und Streitfragen angeregt wird. Die Seiten 85—97 sind dem zweiten grundlegenden Werke Frohschammers: „Über die Genesis der Menschheit und deren geistige Entwicklung in Religion, Sittlichkeit und Sprache" gewidmet. Leider ist es Frohschammer nicht mehr möglich gewesen, die in diesem Bande behandelten Gegenstände durch den II. Teil seines „Systems der Philosophie im Umriß" aufs neue zu beleuchten und event. zu ergänzen. Daher erklärt sich auch die Kürze dieses Teiles in vorliegendem Werke. Doch möchten wir die Leser auf den in diesem Werke enthaltenen sprachphilosophischen Teil aufmerksam machen, da das Problem über den Ursprung der Sprache durch Frohschammer von neuer Seite zu lösen versucht wird. — Pädagogen wird wohl der III. Teil, in dem über des Philosophen Schlußwerk des Systems referiert wird, am meisten Interesse bereiten. Auf die hier erörterten Fragen näher einzugehen, gestattet der Raum nicht. Möge das vorliegende Werk eines begeisterten Jüngers des edlen Weisen auch in der Lehrerwelt die verdiente Beachtung finden, möge das Schlußwort seines Buches nicht ungehört verhallen und das begonnene neue Werk rüstig fortschreiten und glücklich vollendet werden.

Niederschelden a. d. Sieg. Sievert.

Ein Pianomacher, der sich rühmen kann, seit über 100 Jahren bei deutschen Lehrern in die Schule gegangen zu sein, verdient Beachtung. Die Lehrer werden ihm beigebracht haben, was sie von einem guten Piano verlangen, und da sie an diesen ihren Lebensgefährten nicht minder hohe und vielseitige Ansprüche stellen als an sie selbst gestellt werden, so kann das Ergebnis kein ganz schlechtes sein. Aber neben der bekannten Güte seiner Instrumente bietet Rud. Ibach Sohn, Barmen-Köln, Hofpianofortefabrikant Sr. Maj. des Königs und Kaisers, von welchem hier die Rede ist, getreu den Überlieferungen seines alten Hauses, dem Lehrerstande weitgehende Vorteile und Erleichterungen beim Ankauf, weshalb die Firma empfohlen zu werden verdient, ohne daß dadurch anderes Verdienst geschmälert zu werden braucht.

I.

Der Lehrstoff und das Leben.

Von

Direktor Dr. Wulckow-Darmstadt.

Der nationalliberale Abgeordnete v. Schenckendorff hat bekanntlich zum Kultusetat am 14. März cr. einen Antrag eingebracht, der die Staatsregierung zu einer Förderung der körperlichen und werkthätigen Erziehung und der Jugendspiele in den Schulen und Lehrerseminaren durch Einstellung entsprechender Mittel auffordert, ferner den hauswirtschaftlichen Unterricht in den Mädchenschulen und Kurse zur Ausbildung von Lehrerinnen für diesen Zweck, wie auch den Handfertigkeitsunterricht in den städtischen Knabenschulen und Lehrerseminaren empfiehlt. Endlich fordert er die Regierung auf, darauf hinzuweisen, daß der Lehrstoff im gesamten Unterricht der Schulen weitthunlichst in enge Beziehung zum Leben gesetzt werde.

Die große Wichtigkeit des letzten Punktes legt es nahe, ihn einer näheren Besprechung zu unterwerfen, um so mehr als er in einer parlamentarischen Versammlung unseres Wissens zum ersten Mal berührt wird. Leider schloß sich nach den Zeitungsberichten keine Debatte an die Anträge, die doch im höchsten Maße das Interesse aller denkenden Menschen in Anspruch nehmen. Über den einseitig theoretischen Betrieb des Unterrichts, der die Forderungen des praktischen Lebens völlig ignoriert, hat Litteratur und Publizistik oft und eingehend gesprochen und den Mißstand dargelegt, daß vor allem unsere ganze Gymnasialbildung noch immer auf Philologen zugespitzt ist und den Unterricht in deutscher Sprache und Litteratur hintansetzt, daß die Lehrer auch der andern Schulkategorien sich ausschließlich als Dozenten, nicht auch als Erzieher fühlen, daß

endlich der nahe Zusammenhang zwischen Unterricht und Leben heutzutage völlig fehlt.

Gewisse Änderungen im Unterrichtsplan, die an manchen Orten, z. B. auch in Frankfurt a. M. mit anscheinendem Erfolge Platz gegriffen haben, werden aber den bisherigen Unterrichtsmodus in ein der modernen Bildung und Kultur entsprechendes System nimmermehr umwandeln können, wenn diesem nicht ein besonderer ethischer Unterricht als verbindlicher Lehrgegenstand eingefügt wird. Jeder Unterricht wird nur auf ein gewisses Maß von Wissen und Können, nicht aber auf ein sicheres und klares Erkennen unserer Lebensaufgaben hinarbeiten, wenn die Beschäftigung mit unserm Innenleben, mit den Mächten des Willens, der Pflicht und des Gewissens von der Unterweisung fern gehalten und es versäumt wird, die ersten gesunden Keime einer vernunftmäßigen und vorurteilslosen Welt- und Lebensanschauung in die Seele des Zöglings zu pflanzen. Alle Schulkategorien, eine jede in ihrer Weise und nach Maßgabe ihres Schülermaterials, werden die Schüler mit bestimmten Grundanschauungen auszurüsten haben, wie sie sich den Inbegriff und die Aufgaben des Lebens gegen die Mitwelt vorzustellen haben. Es ist zuzugeben, daß ein solcher ethischer Schulunterricht seine großen Schwierigkeiten bieten wird, daß bestimmte Vorschläge zu einer methodischen Organisation bisher auch kaum gemacht worden sind. Es wird aber vorderhand genügen und als ein einstweiliger Ersatz eines ethischen Lehrbuchs angesehen werden können, wenn die Unterrichtsgegenstände selbst, besonders die Religionslehre, Geschichte, Litteratur dazu benutzt werden, der Jugend Material zu dem Idealbilde wahrhaft sittlichen Lebens zuzuführen. Dadurch kann der heranreifende Schüler sehr wohl eine Vorstellung erhalten von den ewigen sittlichen Mächten, die die Grundpfeiler unserer Lebensführung bilden sollen, wie von allen den Schäden, Verkehrtheiten und Tücken, die einer Entwickelung zum Bessern als die schlimmsten Feinde gegenüberstehen und mit denen jeder Einzelne von uns zu ringen hat. Jeder Schüler muß darin klar sehen lernen, daß das Leben neben seinem unermeßlich hohen Wert und seinen freundlichen und tröstlichen Erscheinungen auch schwere Bitternisse und Härten bietet. Der Wert und die Realität mensch-

licher Freuden soll daher betont, die Fülle menschlichen Wehs und irdischer Übel nicht verhüllt, aber auch nicht zu schwarz gemalt werden, damit der Mut nicht gelähmt wird, sie kräftig zu überwinden.

Zu einer solchen segensreichen pädagogischen Einwirkung werden kraftvolle und gesunde Naturen nötig sein, Lehrer mit innerer Wärme, Frische und Frohsinn, Eigenschaften, die sie auf die Zöglinge zu übertragen verstehen. So gewinnen diese die Überzeugung, daß ihr Lehrer von einem Leben voll Kampf nicht nur zu reden, sondern es auch zu leben versteht, und stärken sich schon zeitig für die Tage, wo sie selbst diesen Kampf mit dem Leben zu bestehen haben. Einfacher, froher Sinn, Freundlichkeit, Aufrichtigkeit und Wahrheit im Denken und Thun müssen als wesentliche Grundpfeiler unseres Erziehungssystems angesehen werden, denen sich die pädagogische Unterweisung einzufügen hat. Verstecktheit, Lüge, Unaufrichtigkeit in jeder Form, Unfreundlichkeit und Trotz müssen als schmachvoll und menschenunwürdig bezeichnet werden. Unausgesetzt muß darauf hingewiesen werden, daß Milde und Güte die Kennzeichen wahrer Menschlichkeit sind; dann wird sich auch der heranwachsende Schüler später leicht davon überzeugen lassen, daß die Grundlehren einer geläuterten Religion, deren hohe Bedeutung für die Entwickelung unseres Innenlebens tief ins Herz zu prägen ist, mit dem höchsten Gebote menschlicher Sittlichkeit durchaus übereinstimmen, jenem Gebote, das Goethe in die Worte formuliert hat: „Edel sei der Mensch, hilfreich und gut." Das ist der kürzeste Ausdruck für die Lehre, daß der tiefinnerste Wert des Menschen nicht in seinem Glauben, sondern in seinem Handeln besteht und daß den jetzt herrschenden Mängeln der Erziehung, besonders der Überhebung und Hoffart, mit allen Mitteln des warmen überzeugenden Wortes und des Beispiels entgegengetreten werden müsse. Nur wenn wir dem kommenden Geschlechte einen einfachen, unbefangenen Sinn, einen klaren geschulten Geist und einen durch systematische körperliche Erziehung gestählten Körper auf den Lebensweg mitgeben können, darf an einen heilsamen Umschwung in der heutigen Lebensauffassung und Lebensführung gedacht werden.

Es bedarf keiner näheren Begründung, daß eines der ersten Erfordernisse für einen heilsamen Umschwung auf dem Gebiete der Erziehung eine Umgestaltung des Religionsunterrichts in den Schulen ist. An gewissen Stellen klammert man sich noch immer an den traditionellen Satz, daß die Kirche allein den richtigen Gottesglauben lehre, die Wissenschaft aber, besonders die Naturwissenschaften, zum Atheismus führe. Jener sei gleichbedeutend mit Ordnung und Staatserhaltung, dieser gleichbedeutend mit Umsturz. Und so sagt man mit anscheinend klarer Logik: „Wenn man dem Volke seinen Glauben an Gott und seine Furcht vor Höllenstrafen nimmt, womit kann man es denn in Schranken halten? Alle Ordnung wird illusorisch, wenn der Dogmen- und Wunderglaube angetastet wird.“

Solche Sätze lassen sich nicht in zwei Worten widerlegen, und überdies wäre für eine Widerlegung hier nicht der geeignete Ort. Aber auf zwei Punkte möchte ich doch kurz hinweisen. Die ursprüngliche unverfälschte Christuslehre wußte von solchen Anschauungen und von den Höllenstrafen als wirksames Machtmittel nichts. Barmherzigkeit und reine hingebende Menschenliebe waren die Grundsäulen der Lehre des Heilandes; von dem Rechte zu richten und zu strafen und über andere zu herrschen ist nirgends die Rede, sondern Christus stellt wiederholt die Gotteskindschaft aller in den Mittelpunkt der von ihm verkündeten Weltanschauung und läßt keinen Raum übrig für menschliche Herrschsucht und Machtanmaßung. Diese seine Lehre beherrschte das ganze Leben der ersten christlichen Gemeinden so sehr, daß sie dadurch unbewußt in einen gewissen Gegensatz zum Staatsbegriff gedrängt wurden, dessen innerstes Wesen doch in der Unterordnung, d. h. in der Beherrschung des Einen durch den Andern beruht. — Und ein Zweites. Solche traditionellen Sätze und Dogmen, die man von den Vätern ererbt hat, werden nie Eigentum des Volkes und ein Gegenstand seiner innersten Überzeugung, wenn das Ererbte nicht durch Urteil und Schluß selbständig erworben wird. Und wer wollte leugnen, daß die Gegenwart immer mehr und mehr auf Prüfung und gründliche Revision des bisher schweigend Angenommenen dringt und sich nach einer Versöhnung zwischen Glaube und Wissenschaft innigst sehnt. Dieses Sehnen und Drängen entstammt

aber dem in immer weitere Kreise gehenden Bewußtsein, daß die Kirche durch ihr starres Festhalten an jenen bestimmten formulierten Glaubenssätzen und durch die eifrige Verfolgung derer, die sich nicht an jene Sätze binden mögen, immer mehr den Boden unter den Füßen und den Einfluß auf die Gemüter verloren hat. Man kann es sich nicht mehr verhehlen, daß die Kirche mit ihrer, jeder freieren Regung und der forschenden Wissenschaft feindlichen Stellung, zu einem Hemmschuh der modernen Bildung und Aufklärung geworden ist, indem sie in ihrem Kampfe um Worte den ewig giltigen Kern und Inhalt der rein menschlichen Lehre des Heilandes von der Nächstenliebe und von der geistigen Entwickelung der Menschheit zum Bessern in unserm Bewußtsein verdunkelte und dadurch das Gegenteil eines idealen Christentums darstellte. Es ist die große Aufgabe der Schule, diesen Inhalt zu retten, in die Schüler das freudige Bewußtsein einer aufsteigenden Entwickelung der Menschheit zu pflanzen und zu pflegen und als unsere einzige Richtschnur für all unser Thun und Lassen aufzustellen die Hingabe an Gott und die Liebe zum Nächsten .... Das Kirchentum mit seinen erstarrten dogmatischen Formeln hat das echte Christentum verdrängt; die Erziehung und Unterweisung der Schule hat es in den Herzen der Jugend wieder aufzurichten durch die Lehre des Heilandes: „Liebet euch untereinander."

Was hat es für einen Sinn, wenn man frühzeitig das arglose Gemüt des Kindes mit der Erzählung vom Sündenfall und andern alttestamentlichen dunklen Geschichten und Mythen vergiftet, wenn man den Kindern „den eifrigen dräuenden Gott" vorführt, statt ihnen die Seele zu füllen mit den milden trostreichen Worten des Heilandes, der die Mühseligen und Beladenen zu sich rief und ihnen Erquickung verhieß. Es wäre eine pädagogische Großthat, jene alttestamentlichen Mythen aus dem Schulunterricht herauszubringen; sie haben mit dem Kindesgemüt keine Berührungspunkte und sind nur geeignet, es zu verwirren und zu beunruhigen. Nur die reine allen verständliche Lehre des Heilands, dies beglückende wahre Gotteswort von der Liebe, die nimmer aufhört, darf in der Schule Platz finden. Die Bibel in ihrer Gesamtheit ist ein Buch für denkende Erwachsene, nicht für Kinder.

Im allgemeinen kann als Norm für die Religionslehre in der Schule hingestellt werden, daß sie sich wesentlich mit den Pflichten gegen Gott und den Nächsten zu beschäftigen hat, und daß es keineswegs ihre Aufgabe ist, sich, wie es auf höheren Schulen leider so vielfach geschieht, in dogmatische und textkritische Spezialitäten zu verlieren und so in gewisser Weise dem Fachstudium der zukünftigen Theologen ebenso vorzuarbeiten, wie es heute noch ungezählte akademische Lehrer auf den Gymnasien mit ihren Schülern bezüglich der Philologie thun.

Nun darf aber nach unserer Meinung die ganze Arbeit an der Entwickelung des innern Menschen nicht lediglich dem Religionsunterricht überlassen bleiben, es muß vielmehr eine ergänzende Unterweisung hinzukommen, die in den heranwachsenden Knaben die ersten sicheren Grundlagen einer geläuterten und vernünftigen Auffassung von Welt und Leben zu legen hat. Schule, Universität und Fortbildungsschulen werden sämtlich, jede Anstalt in ihrer Weise und ihrer Sphäre angemessen, die jungen Seelen mit bestimmten Grundanschauungen auszurüsten haben, wie man sich die Summe, den Inbegriff und die Aufgaben des Lebens vorzustellen, und welche Irrtümer und Fehlanschauungen man vorzugsweise in seiner innern Lebensführung zu meiden hat. Eine solche ethische Unterweisung möchte ich bei allen Schulkategorien, auch in den Mädchenschulen, für eine unerläßliche Forderung erklären, ebenso wenig wird sich der Konfirmandenunterricht ihr entziehen können. Die vor wenigen Jahren begründete ethische Gesellschaft hat mit vollem Rechte bei ihrer Konstituierung ihre praktische Tendenz betont und in § 1 ihrer Satzungen nachdrücklich ausgesprochen; sie sieht einen wesentlichen Teil dieser praktischen Tendenz in den „Veranstaltungen zur Hebung der ethischen Jugenderziehung und zur Hebung des wahrhaft Menschlichen und Gemeinsamen im ethischen Unterricht, unabhängig von den trennenden Lehren der religiösen Konfessionen und der Parteien;" sie wird also nicht umhin können, ihrerseits auf die Ausgestaltung eines solchen ethischen Unterrichts in allen Schulschichten hinzuwirken und demselben vorzuarbeiten. Ein für den Schulgebrauch bestimmter Grundriß menschlicher Pflichtenlehre, den die ethische Gesellschaft als Preisaufgabe ausschriebe, würde ein guter Anfang

sein, um den von uns bezeichneten Unterricht praktisch einzuführen. Die Schrift müßte so verfaßt sein, daß sie in allgemein verständlicher Sprache, Klarheit und Bestimmtheit und in übersichtlicher Form ihren Stoff darlegt und sich von streng wissenschaftlichen Terminologieen möglichst frei zu halten sucht, damit sie gleichmäßig von den heranwachsenden Schülern aller Schulkategorien verstanden wird.

Man darf in solchem Vorschlage keinen Eingriff in die Sphäre der religiösen Unterweisung sehen. Man war allerdings bisher gewöhnt, die Religion schlechthin als die Trägerin ethischer Kultur anzusehen, und es wäre möglich, daß die berufenen Vertreter von Religion und Kultus in ihrer größeren Zahl den Bestrebungen der ethischen Gesellschaft nicht allzu freundlich gegenübertreten. Die ethische Bewegung beabsichtigt aber nicht im mindesten eine Konkurrenz mit der Religion und dem kirchlichen Kultus; sie überläßt diese jedem einzelnen Mitgliede und erkennt demselben volle Berechtigung zu. Mit Recht denn die ideale Aufgabe der Kirche wird trotz zeitlicher schwerer Mißgriffe stets bestehen bleiben, da die Menschen ihre andächtigen Empfindungen auch an geweihter Stätte pflegen wollen, und da niemand leugnen wird, daß in jedem fühlenden Menschen ein tiefes Bedürfnis dazu vorliegt. Aber die ethische Gesellschaft muß nun ihrer nächstliegenden Zwecke willen: „unabhängig von allen Verschiedenheiten der Lebensverhältnisse, sowie der politischen und religiösen Anschauungen, als das Gemeinsame und Verbindende nur die Entwickelung der ethischen Kultur zu pflegen“, eine gewisse Selbständigkeit und Freiheit von kirchlicher Beeinflussung fordern, denn sie hat ihr eigenes sicheres Fundament: Harmonie des innern Menschen durch Sittlichkeit. Es wurde daher schon auf der konstituierenden Versammlung zu Eisenach wiederholt hervorgehoben, daß die Kirche aufhören müsse, ihre Hand mit Herrschergelüsten auf die ethische Wissenschaft, d. h. die Wissenschaft vom inneren Menschen zu legen; auch sie solle uns geistig lehren, uns geistig nähertreten und uns edler und besser machen, aber „ohne uns den Katechismus abzufragen.“ Sie werde gut thun, künftig mehr als bisher Kenntnis zu nehmen von dem, was das Volk in seinen breiten Massen glaubt und denkt, mehr mit ihm zu leben und auf

seine Lebensinteressen einzugehen. Auf diesen Wegen könne und solle sie sich mit den Ethikern treffen.

Die Vertreter einer liberaleren Richtung innerhalb der Kirche werden wenig gegen diese Forderungen der Ethiker einzuwenden haben, und auch sie werden mit ihnen an der Notwendigkeit eines regelmäßigen ethischen Schulunterrichts festhalten müssen.

Es mag richtig sein, daß unser modernes, rastloses Leben mit seinen Erregungen und Täuschungen aus sich selbst viel Unzufriedenheit und Verbitterung erzeugt, aber gewiß ist ein großer Teil dieses allgemein verbreiteten Mißvergnügens daraus herzuleiten, daß man uns in der Jugend nicht genügend auf das ernste Leben vorbereitet, uns nicht an den Gedanken gewöhnt hat, neben dem oft recht knappen Maß von Freuden und Glück auch schwerem Leid, Weh und Kränkungen gegenübergestellt zu werden. „Mensch sein, heißt ein Kämpfer sein!" Nichts aber stimmt den menschlichen Thätigkeitstrieb mehr herab, als wenn man von dem Leben etwas erwartet, was es unter den normalen Bedingungen gar nicht bieten kann und soll. Ein kleiner Tropfen pessimistischen Öles erhält das Räderwerk unserer Kraft und unseres Willens geschmeidig. Hiernach ist es natürlich, daß wir die optimistische Lebensauffassung, die unser Dasein so gern als den Inbegriff alles Erfreulichen und Schönen hinstellen möchte, für eine vernünftige Erziehung ablehnen müssen. Vielleicht hat eine solche „poetische" Auffassung, die uns so gern mit dem Rosenduft lichter und froher Hoffnungen umschmeichelt, für keine Zeit eine eigentliche Berechtigung gehabt, für die ernste Gegenwart mit ihren Kämpfen, die ein hohes Maß von Kraftentwickelung gebieterisch fordert, ist sie jedenfalls ganz ungeeignet, da sie den Willen lähmt und überdies die bittersten Enttäuschungen mit sich führen muß. Ebenso natürlich aber ist, daß der unfruchtbare trübe Pessimismus mit seiner Verneinung der Lebensfreude der Erziehung noch viel weniger dienlich ist. Der Erzieher kann gar nicht vorsichtig genug sein in der Anwendung trüber, weltschmerzlicher, wenn auch noch so interessant klingender Worte und Zitate, die auf eine innere Unzufriedenheit oder Zwiespalt hindeuten könnten. In der jüngern Lehrerwelt kommt es nicht allzu selten vor, daß die weltschmerzlichen, wenn

auch wohlklingenden Gedanken eines Byron, Heine, Lenau in Seele und Gedächtnis festen Fuß fassen und Gelegenheit suchen, ans Licht zu treten. Mir sind manche Lehrer mit dieser Neigung nach düstern weltschmerzlichen Dichterzitaten bekannt geworden, will aber nicht gerade behaupten, daß sie dieser Neigung auch in der Klasse nachgaben. Es wäre das jedenfalls nicht nur in hohem Grade thöricht, es wäre sogar verderblich gewesen. Denn der Erzieher darf nie augenblicklichen Impulsen und Eingebungen folgen, er darf nie überraschen, blenden, verwirren; seine Weltanschauung muß auf fest gefügtem Boden stehen, und der innere logische Zusammenhang dieser Anschauung muß seinen Schülern erkennbar sein. Je natürlicher, gleichmäßiger und folgerichtiger sein ganzes Verhalten ist; desto größer ist die Bürgschaft seines pädagogischen Erfolges. Jede Unklarheit, jede Inkonsequenz verwirrt; die heranwachsende Jugend braucht ruhige Klarheit in allem, besonders aber in der Auffassung ihres Lebenszweckes und ihrer Lebensführung. Der Lehrer wird aus diesen Gründen dem herangewachsenen denkreifen Schüler die Unabänderlichkeit und Unerforschlichkeit unseres Lebensgeschickes unverschleiert und ohne Sentimentalität und Seufzen zum Bewußtsein bringen und immer wieder betonen müssen, daß das relative Glück und die innere Zufriedenheit nur durch einen vernünftigen Verzicht, und ferner durch das Bewußtsein erreicht werden kann, auch in schwerster Zeit seine Pflicht gethan zu haben. Die Kraft und Ausdauer, mit der wir ohne Rücksicht auf den Erfolg an unserm irdischen Geschick arbeiten, der Mut und die Geduld, auch ein schweres Menschenlos, ja unverdiente Kränkungen und Bosheiten gefaßt und standhaft hinzunehmen und bei allem Ungemach Tag für Tag zu thun, was uns Gewissen und Pflichtgefühl vorschreibt, das ist das herrlichste Geschenk, das die ewige Macht über den Sternen uns geben kann, und in dem Bewußtsein dieses Mutes können gerade wir Lehrer uns groß fühlen trotz unserer bescheidenen äußern Stellung.

Die Auffassung unseres Verhältnisses zur ewig waltenden Gottesmacht als die eines Kindes zu seinem lieben Vater, der mit persönlicher Güte und Wohlwollen für dasselbe sorgt und ihm alles giebt, was ihm not thut, ist für die Majestät des Weltgefüges und der Weltordnung zu dürftig. Wir können

unsere größeren oder kleineren Alltagsanliegen nicht an die allmächtige Weltleitung richten, da wir die Gesetze nicht kennen, nach denen sie vollzogen wird, und daher auch nicht wissen können, ob das, was wir im einzelnen Falle erbitten, mit der Weltordnung und ihren Gesetzen vereinbar ist; ob die großartige Zweckmäßigkeit, die wir in der Natur überall wahrnehmen, ein gewissermaßen persönliches Eingehen auf die Gestaltung des einzelnen Menschenloses zuläßt. Denn nach des großen Dichters Worten „müssen wir nach ehernen ewigen Gesetzen alle unseres Daseins Kreise vollenden"; ob aber diese „ehernen" Gesetze eine Wirkung auf die Wünsche und Bedürfnisse des Einzelnen bis ins Kleine ermöglichen, wird und muß uns stets verschlossen bleiben.

Wenn das tief in der Menschennatur liegende Bedürfnis nach Freude, Glück und Frieden sich zur Bitte um Gewährung dieses oder jenes Gutes, um Abwehr eines gefürchteten Wehs an die Allmacht wendet und die Nichtgewährung als einen Schmerz, als unerwiederte Liebe und Hingabe empfindet, so mag ein solches Gefühl als einer ganz menschlichen Regung entsprungen entschuldigt werden, denn nach des eben erwähnten Dichters Wort „verehren wir die Unsterblichen, als wären sie Menschen, thäten im großen, was der Beste im kleinen thut oder möchte"; aber es ist eben nur aus dem menschlichen Bedürfnis, nicht aus einer wirklichen Erkenntnis hervorgegangen. Wenn die ewigen Mächte uns unsere auch noch so gerechtfertigt erscheinenden Wünsche so oft versagen, so können wir darin nur wieder die bereits hervorgehobene Zweckmäßigkeit in den Gesetzen der Weltökonomie erkennen. Denn ein liebevolles Eingehen auf unsere kindlich ausgesprochenen Wünsche würde Maß und Zahl derselben ins Unendliche steigern, und wir bekämen dann in Wirklichkeit jene absolut „glückliche Welt", von der uns die lieblichen Märchen und Mythen so Schönes zu sagen wissen. Die wirkliche Welt ist auf Arbeit und Kraftentwickelung gestellt und muß als ein Schauplatz aufgefaßt werden, auf dem wir unsere durch eine kraftvolle Erziehung gewonnene Energie erproben, unseren Willen und unsere Widerstandskraft bewähren sollen. Solche Eigenschaften aber könnten sich nicht in einer Welt entwickeln, in der auf den thatenlosen Wunsch stets eine

gütige Gewährung der erbetenen Gaben zu folgen pflegt. Dagegen liegt ein kräftigendes, ermutigendes Prinzip in der Auffassung, daß der erprobten Kraft und Ausdauer sich gerne die helfende Gotteshand in entscheidungsvollen Momenten darbietet und den ermatteten Schultern die Last erleichtert. Der Verzagte, Gedrückte, die Hilfe ängstlich außerhalb Suchende hat auf diese helfende Hand nach Goethes schönem Ausspruch weniger zu hoffen, als der Mutige und Ausdauernde:

Feiger Gedanken
Bängliches Schwanken,
Weibisches Zagen,
Ängstliches Klagen
Wendet kein Elend,
Macht Dich nicht frei.

Allen Gewalten
Zum Trutz sich erhalten,
Nimmer sich beugen,
Kräftig sich zeigen,
Rufet die Arme
Der Götter herbei.

Wir werden also in der systematischen Kräftigung und Ermutigung zu einem arbeits- und mühevollen, aber keineswegs freudlosen Dasein den einen Grund- und Hauptpfeiler einer gesunden, für die bessere Gestaltung der Zukunft wirkenden Erziehung zu sehen haben.

Hiernach wenden wir uns zu einer zweiten Betrachtung, die durch eine starke Strömung der Gegenwart dem lebenden Geschlechte besonders nahegelegt wird, weil sie nicht nur eine soziale, sondern eine tief religiöse Bedeutung hat.

Wir haben oben bereits darauf hingewiesen, daß die Erziehung zu allseitiger praktischer Bethätigung der Nächstenliebe in Zukunft von ausschlaggebender Bedeutung sein wird, wenn von einer Heilung der schweren sozialen Schäden, die immer gefährlicher und unheilvoller in die Erscheinung treten, noch ernstlich die Rede sein soll. Schule, Hörsaal, Versammlungen, Vorträge werden nach der theoretischen Seite, Wohlfahrtseinrichtungen jeder Art, besonders solche, welche die Bildung des Geistes und die Pflege und Heilung des Körpers der Armen bezwecken, werden nach der praktischen Seite hin die immer mehr zugespitzten Gegensätze der Volksklassen auszugleichen und zu versöhnen haben. „Nehmet auf euch mein Joch und lernet von mir; denn ich bin sanftmütig und von Herzen demütig, so werdet ihr Ruhe finden für eure Seelen.“ Diese Worte des Heilandes müssen das Merkziel jedes Einzelnen werden in allen

Stellungen und allen Verhältnissen; überall muß innerhalb der Vorschriften von Gesetz und Sitte die Herzensgüte, das menschliche, sich in Thaten umsetzende Wohlwollen, die Lust und Freude am Helfen zum leitenden Prinzip erhoben werden. Man darf es mit einer gewissen Genugthuung aussprechen, daß das Bewußtsein von der Pflicht zum Helfen, von der Notwendigkeit einer opfervollen Selbstlosigkeit und des Aufgebens engherziger Selbstsucht lebendiger geworden ist, daß man sich gewöhnt, die Gesamtheit ins Auge zu fassen, helfend und lindernd in die Menschennot einzugreifen und aus dem engen Kreise seines Ich herauszutreten. Die Zahl der Gleichgültigen und Lieblosen, deren ganzes Interesse sich um sie allein konzentriert, ist zwar noch eine gewaltige, aber tröstlich ist es immerhin, daß sie kleiner geworden ist, daß das Gewissen sich öffnet und das Ohr für die Klagen und Seufzer der Bedrängten empfindlicher geworden ist. Man darf daraus die schöne Hoffnung herleiten, daß sich ein heilvoller Umwandelungsprozeß vorbereitet, daß die Prinzipien edler und reiner Menschlichkeit trotz aller Hemmnisse immer mehr zum Bewußtsein kommen und allmählich auch thatsächliche Verwirklichung finden werden. Den Zweiflern kann schon jetzt entgegengehalten werden die Fülle von Wohlfahrtseinrichtungen und Erleichterungen des Loses der Armen, die gerade in den letzten Jahrzehnten ins Leben getreten sind und ihren reichen Segen in wirksamster Weise dargethan haben. Die Privatwohlthätigkeit, aufgerufen durch warmfühlende Herzen und beredte Worte begeisterter Menschenfreunde hat große Dinge geschaffen, und auch die staatliche Gesetzgebung sucht eifrig nach praktischen Wegen und Zielen, um die größte Not von dem erwerbsunfähigen Alter ihrer Staatsangehörigen abzuwenden und den Arbeiter mit menschenwürdigen, gesunden Wohnungen zu versehen. Nicht ohne Grund durfte kürzlich (4. Mai) Herr Hofprediger Stöcker im preußischen Abgeordnetenhause sogar von einer „Verstaatlichung der christlichen Liebe“ reden.

Einzelne Fälle von entsetzlicher Menschennot, wie sie z. B. in der Reichshauptstadt vorkommen, dürfen nicht blind machen gegen den regen Wohlthätigkeitssinn und gegen die Opferfreudigkeit, mit der gerade dort gegen das grausame Gespenst des

Elends und der Not angekämpft wird. Ich will hier nur die Bestrebungen des „Berliner Vereins gegen Verarmung“ erwähnen, des größten deutschen Wohlthätigkeitsvereins, der es zu seiner Aufgabe erwählt hat, die gesetzliche Armenpflege zu ergänzen. Der Verein erstreckt sich über die ganze Stadt Berlin in 62 Lokalverbänden, in denen 1039 Komiteemitglieder arbeiten. Die Zahl der Mitglieder beträgt jetzt (Mai 1895) 9851, von denen über 100,000 Mk. Beiträge gezahlt werden; in das neue Geschäftsjahr 1895 nahm der Verein einen disponiblen Vermögensbestand von 217,500 Mk. mit hinüber. Er giebt nicht nur Geschenke an wirklich Bedürftige (bis jetzt in 25jährigem Bestehen hat er 1,465,281 Mk. an 92,935 Personen verausgabt), sondern er verleiht auch Darlehen in kleineren und größeren Beträgen, beschafft Nähmaschinen (bisher 3634) und sorgt für Arbeit, so daß nicht nur der wohlthätige Zweck, die Aushilfe in der Not, sondern auch der höhere sittliche Zweck, die Verwertung der Wohlthat als eines bloßen Mittels zur Selbsthilfe, in erfreulichster Weise erreicht wird. Aber auch die andern Einrichtungen, welche Berlin in neuester Zeit geschaffen, die Asyle für Obdachlose, die Wärmehallen, die Volksküchen, die Krippen, Kinderhorte, Kindervolksküchen, Waisen- und Krankenhäuser mit ihren meistens mustergiltigen Einrichtungen, die wieder als Vorbilder für die Provinzen dienen, sie bezeichnen alle unzweifelhaft einen Fortschritt auf dem Wege zum Bessern und lassen hoffen, daß der weltbezwingende Gedanke des Guten weiteren Raum gewinnen und seine siegreiche Kraft bewähren wird, wenn er auch unleugbar durch die gegenwärtige trübe Gesamtstimmung etwas in den Hintergrund gedrängt erscheint. Der heilsame Umschwung im Fühlen, Denken und Handeln der Gesamtheit kann ja zeitweilig wohl gestört, auf die Dauer aber nicht mehr aufgehalten werden, wenn jeder Besitzende erst tief davon durchdrungen ist, daß es eine Christen- und Gewissenspflicht für ihn sei, überall nach Kräften helfend und lindernd einzutreten, wo die Not sich zeigt, besonders die unverschuldete. Einer bessern Organisation der öffentlichen Wohlthätigkeitspflege wird es vorbehalten bleiben, auch diejenigen würdigen Personen ausfindig zu machen, die schweigend ihre Not und ihre Sorgen

tragen und lieber untergehen als ihr Elend preisgeben wollen. Diese wahrhaft verschämten Armen und Bedürftigen aufzufinden, ihnen Hilfe und neuen Lebensmut zu bringen, wird eine der herrlichsten, aber auch eine der schwersten Aufgaben sein. Hier wird sich die Armenpflege am besten der Frauen bedienen, wie es denn überhaupt keine Frage ist, daß bei dem zu hoffenden allmählichen Umwandlungsprozeß der Menschheit die Frauen den größeren und entscheidenderen Teil der heilvollen Aufgabe zu lösen haben werden. Daß ihnen der Beruf zum Helfen und Pflegen innewohnt und von vielen mit nicht genug anzuerkennender Hingebung geübt wird, ist niemandem zweifelhaft und so stelle ich mir vor, daß Männer die Mittel und Wege für die Lösung unserer großen sozialen Versöhnungsarbeit finden, die Frauen den wesentlichsten Teil der Ausführung übernehmen werden. Soll das aber in großem und würdigem Maßstabe geschehen, so müssen die Frauen selbst mit entschlossenem Ernst an die Besserung von sittlichen Schäden gehen, die jetzt leider einem großen Teil des weiblichen Geschlechts anhaften. Wo ist die Wärme, Herzlichkeit, frohe Hingabe an den Augenblick, die Offenheit, Bescheidenheit, Natürlichkeit früherer Tage geblieben, an denen wir Älteren uns in unserer Jugend erfreuen durften, wo sind die frohen unbefangenen Mädchen, die warmherzigen und klarköpfigen Frauen und Mütter der guten alten Zeit geblieben? Kühle Zurückhaltung, Gleichgiltigkeit, Blasiertheit, Mißtrauen, Berechnung und andere unerfreuliche Eigenschaften, die den Menschenfreund ernstlich betrüben können, sind an die Stelle getreten; die äußerliche verbindliche Höflichkeit, die wir sehen, muß alle jene schönen inneren Eigenschaften ersetzen, die aus dem Herzen quellen, und die Goethe in „Wanderers Sturmlied“ unter dem Worte „Seelenwärme“ zusammenfaßte. Wie selten sieht man bei unsern modernen Mädchen frohe, sich unbefangen gebende Natur, wie selten hört man bei ihnen ein so recht aus dem Herzen kommendes Lachen, das die andern unwillkürlich froh bewegt, wie selten begegnen wir jener ungetrübten Heiterkeit der Seele, die von innerem Frieden und Kinderglück zeugt und uns selbst so froh macht!

Man sieht, die Erziehung der Zukunft hat große und schwere Aufgaben und braucht Kräfte zur Bildung des werdenden

Geschlechts, die festen inneren Halt und das Herz auf der rechten Stelle haben.

Nicht als ob wir keine lieben, warmherzigen und natürlichen Mädchen und Frauen mehr hätten — Gott sei Dank, sie sind noch reichlich vorhanden; aber so hoch man sie stellt und verehrt, so offen und ernst muß der Erzieher auf diejenigen Erscheinungen achten und durch kraftvolle Einwirkung zu beseitigen suchen, die die Klassengegensätze zu verschärfen, Haß und Erbitterung zu nähren und unsere soziale Gährung drohender zu gestalten geeignet sind. Es mag mancher Dame unbequem sein, ist aber durchaus in der Ordnung, wenn die Tagespresse immer öfter und lauter auf jene unerfreulichen Erscheinungen in der Öffentlichkeit hinweist, die einen Ausgleich, eine Annäherung und Versöhnung der Klassen erschweren und unmöglich machen. Der übermäßige, herausfordernde Putz der Damen, jene eisige hochmütige Miene, welche leider so oft die Trägerinnen der kostbarsten und auffallendsten Toiletten kennzeichnet, die Unnahbarkeit gegenüber den Armen, Dürftigen, Untergebenen — alles das sind Dinge, die den Klassenhaß in ungeahnter Weise verschärfen und deshalb ohne jede Schönfärberei ausgesprochen werden müssen. Nur dann kann es anders werden, nur dann kann die Pädagogik der Zukunft die richtigen Hebel ansetzen. Gerade den Pensionaten und Mädchenschulen, besonders den höheren, ist hier eine große und weitgehende Aufgabe gestellt, und deshalb wird man unter den Lehrern und Leitern von Mädchenschulen künftig eine viel sorgfältigere Auswahl treffen müssen, als es bisher geschehen ist. Darüber können wir uns indessen in dieser Zeitschrift nicht auslassen; es muß das den Frauenzeitschriften überlassen bleiben.

Dagegen wird hier ein ernstes Wort über die Sozialdemokratie und deren Lehren zu sprechen sein, da die Wirkung derselben in den Schulkreisen — und zwar nicht nur in denen der Volksschule — sich immer bemerklicher macht und der Erziehung neue ungeahnte Aufgaben stellt. Hier an diesem Punkte wird die Erziehung dem Leben in ernster und einsichtsvoller Weise vorzuarbeiten haben, hier wird dem heranwachsenden Schüler Klarheit verschafft werden müssen über die Berechtigung und den „gesunden Kern“ dieser übergewaltigen Strömung,

andererseits aber auch die absolute Unerreichbarkeit der letzten Ziele sozialdemokratischer Lehren zum Bewußtsein gebracht werden. Die Schule kann sich der Pflicht nicht länger entziehen, hier ein kräftig Wörtlein mitzusprechen und dem reiferen Schüler bestimmte und sichere Grundanschauungen über die Grundbedingungen staatlichen und gesellschaftlichen Lebens zu übermitteln.

Wie es möglich war, daß die Theorien eines Marx, Engel und Lassalle in so weite Schichten des Volkes drängen konnten, soll uns heute hier nicht beschäftigen. Der Wunsch nach Besserung seines Menschenloses ist jedem so tief eingeboren, daß er jedem Verkünder einer besseren Zeit zuzujubeln geneigt ist, ohne dessen Lehren einer scharfen Prüfung zu unterziehen, und daraus ist zunächst die große Empfänglichkeit der Massen für solche Heilsverkündigungen zu erklären. Daß diese aber mit so rapider Schnelligkeit in die Massen dringen und die ganze Volksseele in fieberhafte Erregung versetzen konnten, wird dadurch erklärt werden müssen, daß man lange Jahre hindurch die Anhänger der neuen „volksbeglückenden" Lehre völlig ignorierte und sich nicht die mindeste Mühe gab, die luftigen unhaltbaren Systeme ihrer Führer und Meister in voller Tageshelle zu beleuchten und zu zergliedern. Es ist ein Makel in den Blättern unserer Geschichte, daß sich eines großen Teiles des Volkes, das in dem ruhmreichen französischen Kriege sich auf ungezählten Schlachtfeldern seine Einheit errungen hatte, alsbald der heiße Drang nach Glücksgütern und Wohlleben bemächtigte, und ein zuvor nie gesehener Kampf um Besitz und materielles Gut in unseren bürgerlichen Schichten eindrang, ein Kampf, dessen Ziel eine möglichst leichte und mühelose Lebensführung, dessen Mittel rücksichtsloser, oft unlauterer Wettbetrieb und Ausbeutung der wirtschaftlich Schwachen waren. Das Wort „Gründerzeit" und „Schwindelperiode" drückt diesen Jahren den bezeichnenden unrühmlichen Stempel auf.

Die überall im deutschen Vaterlande aufflammende patriotische Begeisterung der Jahre 1870 und 1871 legte einen schweren Druck auf die Propaganda der Sozialdemokraten, und so wurden im März 1871 für den ersten deutschen Reichstag nur 120,108 = 3,3 pCt. aller giltigen Stimmen für sozial-

demokratischen Kandidaten abgegeben. Bebel (Glauchau) und Schraps (Zwickau) waren die einzigen sozialdemokratischen Abgeordneten. Aber die Wahlen von 1874, die mit dem beginnenden Abschluß der Gründerperiode und dem „Krach" zusammenfielen, brachten bereits 339,738 = 6,4 pCt. aller giltigen Stimmen, und 9 sozialdemokratische Abgeordnete zogen in den Reichstag ein. Aber noch immer kam man nicht auf den Gedanken, in Versammlungen durch Belehrung und überzeugenden Beweis die sozialdemokratischen Irrtümer aufzuklären, die Leute durch Wohlwollen, Entgegenkommen und Erleichterungen der Lebensführung der arbeitenden Klassen zu gewinnen und von ihrer Irrlehre abzubringen, obgleich das dem sog. „Krach" folgende soziale Elend die gequälten Arbeiter zu Tausenden und Abertausenden der neuen Lehre in die Arme trieb und die sozialdemokratische Bewegung immer größere Kreise ergriff. Seitdem wuchs sie mit kleinen Rückschlägen von Jahr zu Jahr, genährt durch materielle Not, Unzufriedenheit und politische Mißgriffe; aber seitdem man teils in ernster systematischer Form, teils im Gewande des Humors und der Satire den unhaltbaren Doktrinen und den von den Führern entworfenen Bildern der Zukunftsgestaltung zu Leibe gegangen ist, sind die Leiter und Wortführer vorsichtiger und kleinlauter geworden, die Massen aber selbständiger und selbstbewußter, und folgen nicht mehr in unbedingtem Kadavergehorsam den Führern.

Hätte man sich vor zwanzig Jahren redlich bemüht, den kleinen Haufen der Sozialisten ernstlich und mit warmem Herzen über die Bedingungen des wirtschaftlichen Lebens aufzuklären und ihnen die Grundirrtümer ihrer Lehre nachzuweisen, wäre man früher zu der jetzt ziemlich allgemeinen Überzeugung durchgedrungen, daß durch milde, freundliche Behandlung der Arbeiter, Dienstboten und Untergebenen jeder Art, durch werkthätige Teilnahme an der Verbesserung ihres Loses und durch Veranstaltungen zur Hebung ihrer geistigen und materiellen Existenz viele von ihnen gewonnen und versöhnt werden können, — wahrlich, die Zahl der Sozialdemokraten wäre nicht in so unerhörten Progressionen gestiegen. Auf diesen Wegen der Versöhnung und Ausgleichung durch sittliche und materielle Mittel muß rüstig weiter gewandelt werden; jede Überhebung, jeder

Hochmut, jede Verletzung berechtigter Empfindungen muß ängstlich vermieden, jeder Mensch muß als Persönlichkeit, niemand darf als Werkzeug betrachtet und behandelt werden. Diese Gesichtspunkte werden die Grundzüge in der ethischen Unterweisung bilden müssen, wie wir sie uns für die Pädagogik der nächsten Jahrzehnte vorstellen. Zu ihnen kommt nun als wesentlicher Faktor die Aufklärung über die Grundbedingungen des wirtschaftlichen Lebens der Gegenwart, die ebenfalls dem Unterricht in allen Schulkategorien einzufügen ist, damit schon die heranwachsende Jugend klar sehen lernt, ob die sozialdemokratischen Führer und Meister mit ihren vorgegaukelten Bildern von voller Gleichheit und Gleichberechtigung der Zukunft wirkliche Propheten oder Irrlehrer sind.

Nun sind es aber nicht blos diese Führer, sondern auch außerhalb der Partei stehende Männer von zweifellos reinen und menschenfreundlichen Überzeugungen geleitet, welche unhaltbare und unheilvolle Irrtümer auf wirtschaftlichem und sozialpolitischem Gebiete vortragen, und gerade diesen muß mit allen Mitteln der Logik und überzeugenden Beweisführung entgegengetreten werden, weil der Klang ihres Namens gewissermaßen eine überzeugende Kraft übt. Ich rechne zu diesen Männern in erster Linie den sächsischen Oberstlieutenant a. D. v. Egidy, einen edlen und reinen Philanthropen, der durch seine Bestrebungen für die Begründung eines allgemeinen werkthätigen „Christentums ohne Dogma und Bekenntnis" allgemein bekannt geworden ist. Neuerdings hat er auch in öffentlichen Vorträgen seine Anschauungen über die soziale Frage dargelegt und wiederholt geäußert, daß dieselbe durch ein wahrhaft christliches Denken zu lösen sei. Jedem Menschen, so meint er, könne ein menschenwürdiges Dasein geschaffen werden, und die hierzu nötigen Mittel bereit zu stellen, wäre einer christlichen Gemeinsamkeit nicht schwer, da die dazu nötigen Opfer dem Besitzenden keine Last, sondern etwas Selbstverständliches wäre. „Wie man ein postsekretärwürdiges, ein regierungsratwürdiges, ja ein ministerwürdiges Dasein mit 36,000 Mark Einkommen staatlicherseits geschaffen habe, so könne man auch die Grenzen bestimmen, bis zu welcher eine Familie ein menschenwürdiges Dasein führen könne." Die christliche Gemeinschaft wird, wie

Herr v. Egidy meint, die hierzu erforderlichen Mittel aufbringen, „indem sie oben die Spitzen abkämmt, um die Tiefen auszufüllen; schattenlose Abgründe sollte es nicht mehr geben, die Sonne der christlichen Liebe müsse überall hindringen.“ Was die geistlichen Güter betrifft, so seien diese allen ohne Unterschied zugänglich zu machen durch eine Neuorganisation der Schulen. „Es darf nur eine Schule geben, in der alle, vom Grafenkind herunter, gleichmäßig unterrichtet werden und ohne Ansehen des Vermögens in die höheren Klassen, beziehungsweise Schulen aufrücken.“

So stellt sich Herr v. Egidy die Lösung der sozialen Frage vor, und es ist gar kein Zweifel, daß er diese Lösung für möglich hält, denn er sagt selbst, daß er „keinem Vorwärts-Gedanken auch nur einen Augenblick Aufenthalt in seinem Innern gestattet, den er nicht für verwirklichungsfähig hält.“ Ich habe in einer großen deutschen Zeitung jene Anschauungen als „unhaltbare, auf einer Verkennung der Menschennatur beruhende utopistische Illusionen“ bezeichnet und kam mit Herrn v. Egidy in eine kleine litterarische Fehde, die deutlich zeigte, daß sich zwei unvereinbare Anschauungen hier direkt gegenüberstanden. Denn Egidy hält an seinen Meinungen fest und erklärt die Anschauung, daß „der Mensch unfähig sei zum Aufgeben der Ichsucht, für einen unheilvollen Irrglauben, mit dessen Verbreitung wir endlich aufhören mußten.“

Ich glaube den Leser dieser Blätter nicht zu ermüden, wenn ich hier meine Gründe gegen die Stichhaltigkeit der Egidyschen Behauptungen kurz zusammenfasse; Schule und Leben berühren einander und stehen in so enger Wechselwirkung, daß die Schule sich der Betrachtung sozialer Fragen nicht entziehen kann.

Wenn Egidy die „Notwendigkeit und Möglichkeit, allen im Volke ein menschenwürdiges Dasein zu sichern und die geistigen Güter allen ohne Unterschied zugänglich zu machen“, als etwas Feststehendes betrachtet, ohne sich auf eine Begründung dieser überraschenden Offenbarungen einzulassen, so ist das aus der idealen und völlig selbstlosen Denkweise eines Mannes zu erklären, der eine heiße Sehnsucht in sich fühlt, die schlimmen Zustände sobald als möglich zu bessern und die schlimme Menschen-

not zu mildern; für ein sicheres Erkennen der Menschennatur und der Bedingungen unserer bürgerlichen Existenz legen sie kein Zeugnis ab. Ich will die Frage, ob die Herstellung eines solchen „menschenwürdigen“ Daseins eine thatsächliche Notwendigkeit ist, hier nicht erörtern, — offen gestanden meine ich, daß dieselbe dem Fortschritt der Menschheit zur Arbeit und Sittlichkeit, an den ich fest glaube, hinderlich sein würde — ich halte aber eine solche Herstellung für gänzlich unmöglich, und was unmöglich ist, kann auch nicht notwendig sein. Die Selbstsucht im Menschen und der dadurch bedingte harte Kampf ums Dasein wird bleiben, solange wir Menschen und nicht Götter sind, wie ja auch diese Not, dieses materielle Elend der unteren Klassen zu allen Zeiten schwer auf dem Menschengeschlechte gelastet hat, und zwar in noch viel schlimmeren und grausameren Formen als heute. Dieses Elend hat sich nicht, wie Herr v. Egidy meint, „unvermerkt bei uns eingeschlichen“ als ein Gebrechen an unserem Gesamtorganismus, „das nun, nachdem es erkannt, mit aller Kraft und ohne jeden Zeitverlust ausgerottet werden müsse“, sondern es hat leider zu allen Zeiten die Menschen gedrückt, ist auch stets von edeln und warmherzigen Menschen erkannt worden; trotz heißen Bemühens aber ist niemals ein Allheilmittel dagegen gefunden worden und die allen guten Menschen eingeborene Sehnsucht zu helfen blieb ungestillt. Und mit Resignation werden wir uns sagen müssen: sie wird auch ferner ungestillt bleiben. Durch eine unausgesetzte hingebende Arbeit aller Berufenen an dem Fortschritt und der Wohlfahrt der Menschheit werden sich ganz allmählich auch die materiellen Verhältnisse bessern lassen; sie im Sinne Egidys *für alle menschenwürdig* zu gestalten, muß stets an den menschlichen Eigenschaften des Leichtsinns, der Selbstsucht, der Leidenschaft unfehlbar scheitern.

Durch welche Mittel die Verhältnisse wirklich gebessert werden können, ist kein Geheimnis; es kann sich nur um den Weg zur Verwirklichung handeln. Daß die praktische, werkthätige Menschenliebe, die auch dem eigenen Behagen oder Wohlleben zu entsagen versteht, um dem Dürftigen nach Kräften mitzuteilen, hier von ausschlaggebender Bedeutung für jeden einzelnen Fall ist, haben wir bereits oben wiederholt erwähnt.

Diese Menschenliebe wird künftig auch der Staat in der Schaffung neuer Einrichtungen zu bethätigen haben. Vor allem müßte die grausame Härte beseitigt werden, daß arbeitslose ehrliche Leute keine Beschäftigung finden können und wie Landstreicher von Thür zu Thür gewiesen werden. Wenn aus solchen in Not und Verzweiflung getriebenen Menschen Verbrecher werden, so trifft die Schuld nicht sie selbst, sondern die Gesamtheit; der Zusammenhang zwischen den sozialen Verhältnissen und der Kriminalistik ist nicht aus der Welt zu schaffen. Der Staat müßte Fonds flüssig machen, um in Zeiten der Not Arbeit für die Arbeitslosen zu schaffen; ebenso müßte überall staatlicher Arbeitsnachweis eingeführt werden. Das sind erreichbare Dinge, keine utopischen Hirngespinste; mit ihnen muß fortan gerechnet werden, denn sie sind für die Entwickelung der Zukunft von gewaltiger Bedeutung. Auch die Schule muß den heranwachsenden Schülern diese Dinge als die unentbehrlichen Grundbedingungen einer bessern Zukunftsgestaltung vorführen und zum Bewußtsein bringen.

Gesetzt nun aber, es wäre wirklich möglich, zu irgend einem Zeitpunkte ein solches menschenwürdiges Dasein für einen jeden herzustellen, so würde der dadurch geschaffene Zustand naturgemäß nur von ganz kurzer Dauer sein können; in der allerkürzesten Frist würden die Verhältnisse der Einzelnen durch Temperament, Bedürfnis und verschiedenartige Lebensführung sich wieder vollständig verschoben haben und das Dasein ungezählter Tausende wieder unter das Niveau der „Menschenwürdigkeit" gesunken sein. Nur wenn Denkart, Bildung, Temperament und Gewissen bei allen gleichartig wären, dann ließe sich diese Herstellung als ein Ideal denken, bei dem grundverschiedenen Wesen des Menschen aber muß sie nach dem Märchenlande Utopia verwiesen werden.

Herr v. Egidy erklärt nun freilich das zähe Festhalten an dem „Irrtum", daß eine solche Sicherstellung des Einzelnen nicht möglich sei, für „ein sehr unliebsames Hindernis unserer Entwickelung", er vergißt aber dabei, daß dieser Irrtum so alt ist wie die Welt und erst mit der Welt wieder verschwinden wird. Zudem stellt er sich diese Sicherstellung des Einzelnen ganz eigenartig vor, indem er meint, daß sie „nicht für alle eine

gleichgestaltete oder gleichgeartete oder gleichzugemessene" sein solle, daß „sie auch nicht mit Geld hergestellt werden solle," denn, so sagt er, „Geld gab der Schöpfer seiner Menschheit nicht mit auf den Weg; Geld ist nur ein Verkehrserleichterungsmittel von „eingebildetem (!) und daher wechselndem Wert." Und der dringenden Frage, wie man sich denn eigentlich diese Sicherstellung des Einzelnen vorzustellen habe, setzt er die wunderlich pathetische Antwort entgegen: „Eine mit unermeßlichen Gütern und Werten ausgestattete Erde wies der Schöpfer seiner Menschheit an; mit selbsteigener Vernunft und selbsteigenem Wissen begabte der Schöpfer uns, seine Menschheit. An uns ist es also, mit dieser Vernunft und mit diesem Wissen die Herrlichkeiten der Erde derart zu verwerten und zu verteilen, daß Niemand unter uns Not leidet." Zwar giebt er sogleich zu, daß sich „seine Anschauung nicht im Rahmen der heutigen Zustände und auf Grund der heute noch geltenden, wenn auch im Bewußtsein der selbstlosen Menschen überwundenen Weltanschauung verwirklichen läßt," deutet aber mit keinem klarstellenden Worte an, wie er sich jene „Verwertung" und „Verteilung" der Erde denkt, und was für Zustände und welche Weltanschauung sich erst Bahn brechen mußten, um seine Gebilde zur Verwirklichung zu bringen. Und das wäre doch hier in jedem Falle geboten gewesen, denn der Modus der Verteilung und vor allem die Herstellung der eine solche Verteilung ermöglichenden Weltanschauung ist ja gerade das Problem, um das sich alles dreht, über das tausend kluge Köpfe nachgedacht haben und das doch Niemand gelöst hat. Es liegt doch auf der Hand, daß, wenn solche radikalen Weltumwandlungspläne jemals verwirklicht werden sollen, zunächst eine vollständige Umwandlung der Menschennatur vorangehen müßte, und daß dazu eine völlig umgestaltete Erziehung einer langen Reihe von Generationen das erste Erfordernis wäre. Wer auf diesem Gebiete etwas unternimmt, ohne zuerst auf eine durchweg anders gestaltete Erziehung hinzuarbeiten, der bringt die große Frage der Verbesserung des Menschenloses auch nicht um einen Schritt weiter. In erster Linie wird es sich also darum handeln, durch die zukünftige Erziehung das jugendliche Gemüt empfänglich zu

machen für eine selbstlose hingebende Arbeit im Dienste der Dürftigen und Bedrängten. Daß Tausende von Herzen für diese „Enterbten des Geschicks“ in warmer Teilnahme zu schlagen beginnen, daß ein thatkräftiges Mitleid mit ihnen in weiten Kreisen erwacht ist, ist ein schöner Anfang solcher echt „christlichen“ Denkweise, die dereinst eine andere Lage der Menschheit hervorbringen kann; aber unendlich viel ist noch zu thun, ehe ein so heilsamer Umwandlungsprozeß eine greifbare Gestalt gewinnen kann.

Es ist für diesen Umschwung auch sehr bezeichnend, daß die Sozialdemokratie jetzt nicht mehr von Krach und Umsturz spricht, sondern an bedeutsamer Stelle erklärt, daß sie die Partei der Menschenliebe ist. Bebel sagte in der Diskussion über die „Umsturzvorlage“ am 9. Mai im Reichstage, daß seine Partei die großen menschlichen Ideale verwirklichen wolle, dieselben Ideale, welche vor hundert Jahren die Vorkämpfer des französischen Bürgertums verfochten haben, die Ideale der Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit. „Diese Ideale,“ so erklärte er, „decken sich zum größten Teile mit den Idealen des Christentums, und diese Ideale der Bruderliebe sind es, die wir ververwirklichen wollen.“ Dabei warf er den verblüfften Herren von der Rechten die bitteren Worte ins Gesicht: „Protestieren Sie, so viel Sie wollen, Sie haben längst aufgehört, Ideale zu besitzen; für Sie giebt es nur noch den nackten Materialismus, für Sie gilt es nur noch den Beutel zu füllen auf Kosten der andern.“

Für durchaus verwirklichungsunfähig halte ich nun auch die zweite Forderung Egidys, daß „die geistigen Güter allen ohne Unterschied zugänglich zu machen seien.“ Jeder Menschenfreund trägt in sich die sichere Überzeugung und wirkt nach Kräften für sie, daß Wissenschaft und Kunst nicht wie bisher eine Domäne der Besitzenden bleiben dürfen, daß sie vielmehr auch dem Volke in viel höherem Maße zugänglich gemacht werden müssen. Und dieses Ziel ist erreichbar; eine Übermittelung der geistigen Güter an alle aber kann ich mir nicht vorstellen. Diese geistigen Güter durch Vorträge, durch unentgeltlichen Einlaß in die Sammlungen, Galerien, Museen während der Sonntage und Abendstunden, durch Heranziehung

der begabten Kinder aus dem Volke zu den Künsten und Wissenschaften — ich komme unten darauf zurück — in immer größere Kreise zu tragen, Wissenschaft und Kunst in ihren zugänglichsten und ausgeprägtesten Formen auch denen zuzuführen, denen das Geschick leibliche Güter versagte, das ist „ein Ziel, aufs innigste zu wünschen", das ist die Aufgabe aller guten Menschen mit warmem Herzen. Und ich bin aus tiefster Seele davon überzeugt: sie wird gelöst werden. Die Zukunft mit den gemachten Erfahrungen wird immer klarer zeigen, wo hier die Hebel am wirksamsten anzusetzen sind; mit der Gleichmacherei des sozialistischen Propheten Tolstoi, in dessen Gedankengänge Herr v. Egidy sich allzu sehr vertieft zu haben scheint, ist in Deutschland in absehbarer Zeit praktisch nicht das mindeste anzufangen.

Also „eine einzige Schule, in der alle Kinder vom Grafenkind herunter gleichmäßig unterrichtet werden und ohne Ansehen des Vermögens in die höheren Klassen, bezw. Schulen hinaufrücken," halte ich für unausführbar und zugleich für unzweckmäßig. Sollen denn auch die ganz unbegabten Kinder zu den höheren Schulen zugelassen werden? Nach der schlichten Forderung scheint es so. Schon jetzt, in einer Zeit, wo Gymnasium und Hochschule zum weitaus größten Teile von den Söhnen der Besitzenden besucht wird, spricht man mit vollem Recht von der immerwährenden Zunahme des geistigen Proletariats; wie riesenhaft würde sich dieses Proletariat steigern, wenn allen Kindern ohne Ansehen der Begabung der Zugang zu den höheren Schulen, also doch auch wohl zu den Hochschulen, eröffnet würde!

Mir erscheint allerdings als ein hochbedeutsames Mittel zur Hebung der Lebenslage der unteren Volksschichten und damit zur sozialen Ausgleichung die Beteiligung der begabten Kinder aus dem Volke an den bisher nur den höheren Ständen zugänglichen Berufsarten der Wissenschaft, Kunst und Technik. Auch der starrste Klassenaristokrat kann nicht bestreiten, daß manche hochbegabte Kinder die Volksschule besuchen, von den ihnen eigenen Gaben aber, die sie für geistige Berufe befähigen würden, keinen Gebrauch machen können, da es bekanntlich nur in sehr seltenen Fällen, meistens durch einen Zufall möglich wird, ein solches

Kind in die seinen Fähigkeiten entsprechende Laufbahn hineinzubringen. Eine Fülle von Talent verdorrt im einfachen Arbeiterbetrieb, weil keine Veranstaltungen bestehen, um diese talentvollen Kinder für eine höhere Berufsart auszubilden. Nur einige wenige verhelfen sich auf dem mühsamen autodidaktischen Wege unter Not und Entbehrung zu einer umfassenden geistigen Bildung durch und werden aus erklärlichem Verdruß — Sozialdemokraten, weil sie mit Unwillen sehen, wie eine große Anzahl von Söhnen bemittelter Stände das Gymnasium und die Universität besuchen, deren geringe Begabung eine Förderung der Wissenschaft nicht erwarten läßt. Die Konkurrenz, die begabte und arbeitsfreudige Knaben und Jünglinge aus dem Volke jenen durch die soziale Stellung der Eltern bevorzugten jungen Herren bereiten werden, kann nur heilsam wirken, denn bei vielen jener dem Volk entsprossenen Jünglinge wird sich ein Eifer, eine Arbeitslust und eine Einfachheit der Lebensführung zeigen, welche den andern ein schönes Vorbild ist, wenn sie sich mühen, ihnen nachzueifern; halten sie es aber nicht für nötig, es ihnen in jenen guten Eigenschaften gleichzuthun, so werden sie eben von den Tüchtigeren überflügelt und auf die Seite gedrängt werden und dadurch unbewußt der irdischen Gerechtigkeit einen Dienst leisten.

Vom Staate kann man sich für jenen humanitären Zweck, auch unbemittelten Kindern durch Gewährung von Mitteln höhere Berufsarten zu erschließen, aus den bekannten finanziellen Gründen heutzutage nur sehr wenig versprechen; hier können nur die Stadtverwaltungen und wohlthätiger Bürgersinn durch Stiftungen, Legate, Stipendien wirksam eintreten. Um der wichtigen Sache praktisch näher zu treten, müßte in jeder Kommune oder in jedem Kreise ein Erziehungsrat durch das Vertrauen der Bürger gewählt werden, der bei vorhandenen Mitteln die geeigneten Kinder nach ihrer eigenartigen Begabung zu prüfen und auszuwählen hätte, und daher am besten aus den Leitern der Volksschulen, einigen andern bewährten Pädagogen anderer Lehranstalten und einigen Mitgliedern des Stadtvorstandes zusammenzusetzen wäre. Auf dem Lande wird sich eine solche Kommission in etwas geänderter entsprechender Weise unter Vorsitz des Landrats (Kreisrats) bilden lassen. Wenn

auch die Zahl dieser Kinder zunächst nur eine kleine sein kann, wenn auch Schwierigkeiten anderer Art, wie Neid, Eifersucht und falsche Schätzung der Schüler nicht ausbleiben werden, — dies ist der Punkt, wo ein Anfang zu machen ist mit der Verwirklichung unserer Wünsche für die Hebung des Loses der Armen. Denn diese steuern alle auf das Ziel, daß durch Annäherung und möglichste Durchdringung der verschiedenen Gesellschaftsklassen, durch Erleichterung des Lebens der minder Bemittelten und ihrer Familien, kurz durch jede Bethätigung ehrlicher werkthätiger Liebe die vorhandene Summe von Unzufriedenheit und Verbitterung immer geringer und in rastloser Arbeit zum Heile des Ganzen die ersten Grundlagen eines sozialen Friedens gelegt werden. Der soziale Zukunftsstaat mit seiner Gleichstellung aller ist eine Utopie, ein nicht zu erfüllender Traum; eine allmähliche Aussöhnung und Annäherung der verschiedenen Klassen ist durch eine geänderte Erziehungsmethode im Dienste der Menschenliebe und der Aufklärung zu erreichen. Sie ist die große Aufgabe der Zukunft, und der deutsche Lehrer ist einer der ersten, der sich mit ihr im Interesse des Weltfriedens und des Menschenglückes zu befreunden hat.

II.

Über das Charakteristische der Lotzeschen Philosophie, speziell der Psychologie.

Vortrag,

gehalten in der Versammlung der „Freien Vereinigung für philosophische Pädagogik", Abteilung Westfalen, in Hamm am 16. April 1895.

Von Budde, Hauptlehrer zu Laer b. Bochum.

Man findet heutzutage sogar bis in die philosophischen Kreise hinein die Behauptung verbreitet, daß unsere Zeit so arm an philosophischen Größen sei, daß sie in dieser Beziehung den Vergleich mit andern Zeitabschnitten nicht aushalte. Und doch sind gerade in den letzten Jahrzehnten zwei eigenartige, höchst bedeutsame philosophische Weltanschauungen geschaffen worden, an welchen sich erkennen läßt, daß es auch in unsern

Tagen noch hervorragende Geister auf dem erwähnten Gebiete gegeben hat. Ich meine die Lehren von Frohschammer und von Lotze, der Philosophen der Phantasie und der göttlichen Liebe. Wegen ihrer Tendenz und ihres Gehaltes sind beide Systeme für uns Lehrer sehr wertvoll und verdienen unser eingehendstes Studium. Im folgenden will ich die Lotzeschen Lehren zum Gegenstande der Betrachtung machen. Es ist klar, daß ich im Rahmen eines kurzen Vortrags nur in matten Zügen eine Weltanschauung beschreiben kann, welche Lotze in einer stattlichen Reihe von umfangreichen Schriften niedergelegt hat. Ich will auch nur anregend für die erwähnten Lehren wirken, und deshalb wird es allenfalls genügen, daß ich nur die Grundmomente zeichne, wodurch allerdings das Bild, das ich zu entwerfen beabsichtige, blaß ausfallen muß.

Im Jahre 1839 habilitierte sich Dr. Hermann Lotze im Alter von 22 Jahren in der medizinischen und einige Monate später auch in der philosophischen Fakultät der Leipziger Universität. Als er 1844 nach Göttingen zum Nachfolger Herbarts berufen wurde, hatte er seinen Ruhm durch bedeutende Schriften medizinischen und philosophischen Inhalts schon begründet und die zweifache Richtung seiner Lehrthätigkeit den Grundzügen nach entwickelt. Der Beginn der Veröffentlichung seiner Schriften fällt also in eine Zeit, wo die rauschartige Begeisterung für idealistische Spekulation, für den „Götzendienst formaler Prinzipien und dialektische Gaukeleien" einer vollständigen Ernüchterung Platz gemacht hatte, wo die im hohen Selbstgefühl ihrer sichern Fundamente und zweifellosen Errungenschaften stolze Naturwissenschaft sich berufen und fähig fühlte, die Welträtsel zu lösen und Dank der Abspannung und Mutlosigkeit des Idealismus sich auf fremdem Gebiete so zuversichtlich gebärden konnte.

Wer es da unternahm, dem Materialismus entgegen unter der Anerkennung und Beobachtung der naturwissenschaftlichen Erfolge für die hohen Wahrheiten einer philosophischen Weltanschauung einzutreten und sich bei den Gelehrten seiner Zeit Gehör verschaffen wollte, mußte einerseits in allen Zweigen der modernen Naturwissenschaft heimisch sein und andrerseits auch ein warmes Herz für ideale Ziele haben. Lotze, der eine ungewöhnliche Vielseitigkeit und Gründlichkeit des Wissens und

des Interesses in sich vereinigte, der eine anerkannte Autorität sowohl in der naturwissenschaftlichen als der philosophischen Fakultät war, dürfte so recht geeignet gewesen sein, nicht nur den heftigen Streit zwischen den genannten beiden Wissenschaften zu schlichten, sondern sogar ein Bündnis derselben in der Form einer gegenseitigen Ergänzung zu einem Ganzen zu schaffen.

Wie bringt es nun Lotze fertig, „dem unbestechlich nüchternen Realismus“ zu genügen und doch „das gute Recht eines ethisch-religiösen Idealismus zu wahren?“ Der Naturwissenschaftler Lotze war von der unumstößlichen Thatsache durchdrungen, daß es der bisherigen idealistischen Philosophie an einem sichern Fundamente mangele, daß sie nur eine poetische Produktion abstrakter Begriffe sei und mit Recht den glorreichen Erfolgen der Naturwissenschaft gegenüber das Prädikat der Unwissenschaftlichkeit verdiene, daß sie auf eine grundfeste Basis gestellt werden müsse, wenn sie Anspruch auf Anerkennung in der Gelehrtenwelt erhebe. Deshalb acceptiert er auch vollständig den naturwissenschaftlichen Atomismus nicht allein für die äußere Natur, sondern auch für unsern Körper. Er läßt definitiv den Artunterschied zwischen dem Anorganischen und Organischen fallen. Wenn auch unsere physischen Lebenserscheinungen eine sinnreichere und feinere Gruppierung und Wechselwirkung der Elemente darstellten, als die Verhältnisse in der äußern Natur, so walteten doch darin dieselben mechanischen Gesetze der Physik und Chemie. Selbst die wichtigsten Erscheinungen unseres Körperlebens, worin ein überspannter Idealismus so recht das Walten eines absoluten Prinzips zu erkennen glaube, ergebe sich der nüchternen Betrachtung nur als ein physikalisch-chemischer Vorgang. So sei z. B. unser organisches Wachsen in seiner Planmäßigkeit und Innehaltung der erforderlichen Grenzen nur die successive Anlagerung der Teile an einen festen Kern, welcher durch seine Struktur für den Vorgang normgebend und bahnweisend sei. Weil unser Körper sich aus Mitteln der äußeren Natur bildet und ergänzt, sich wieder darin auflöst und in jeder Beziehung den Gesetzen derselben unterliegt, so zählt er denselben auch zur äußern Natur. Freilich sei er unser vertrautestes Stück Außenwelt, gehöre aber im strengen Sinne nicht zum Begriff Ich, der nur vom Psychischen gebildet werden

müsse. Indem so Lotze die Erscheinungen der äußern Natur und unsers physischen Lebens als physikalisch-chemische Vorgänge bezeichnet, genügt er den Forderungen der strengen Wissenschaftlichkeit und stellt sich auf den Standpunkt des naturwissenschaftlichen Atomismus.

Er bekennt sich aber nicht zum naturwissenschaftlichen Standpunkt, wo es sich um die Deutung der Erscheinungen in der Außenwelt oder um psychische Verhältnisse handelt. Daselbst stellt er ganz andere Prinzipien auf. Er tadelt, daß der Materialismus die Erscheinungsweisen in der Welt zum Wesenhaften selbst mache, daß er Voraussetzungen, Bedingungen und Folgen zum Wertvollen selbst erhebe. Lotzes Hauptwerk, der „Mikrokosmus“ zeigt so recht die Unhaltbarkeit des Materialismus und die „Mediz. Psychologie,“ welche leider vergriffen ist, soll nichts weniger als eine totale Vernichtung jener Lehre bedeuten.

Warum sieht sich denn Lotze genötigt, jenseits des Gebiets der Ereignisse und Vorgänge noch eine Welt des Wertvollen vorauszusetzen und wie faßt er diese auf? Er findet den Gedanken, daß die ganze Außenwelt der selbstlose, theatralische Mechanismus sei, eigens berufen, „in uns fühlenden Seelen das schöne Spiel der farbenhellen und klangreichen Sinnenwelt aufzuführen, ohne seinerseits das Geringste davon zu haben, für unerträglich im Namen der immanenten Sinnhaftigkeit und Gerechtigkeit des Universums, des Wert- und Zweckgedankens, nach dem einzig das Wertvolle würdig ist, als definitive Wahrheit zu gelten.“ So geht Lotze zu einer idealistischen Vertiefung des Atombegriffs über und schreibt auch der äußern Natur ein Innenbewußtsein nach Art unserer fühlenden Seelen natürlich mit den größten Abstufungen und Abschwächungen zu. So ist ihm wie seinem Geistesverwandten Leibniz in der Monadenlehre alles Reale geistig. Würde Lotze hierbei stehen geblieben sein, so wäre ihm einerseits die Wechselwirkung zwischen den Realen unverständlich, und andrerseits hätte er einen unendlichen Pluralismus aufgestellt. Darum gehört ihm das Stehen in Beziehungen zum Begriffe des Seins. Diese Beziehung liegt ihm aber nicht in einem Bande zwischen den Wesenheiten oder in der Vermittelung des Raumes, der weder gegenseitig gleichgültige, in sich abgeschlossene Wesen in Beziehung bringen,

noch eine faktische Beziehung zwischen den Realen aufheben könne. Er findet den Grund aller Wechselwirkung in der vollen Wirklichkeit eines unendlichen, lebendigen Wesens, das als absolute Substanz das Mannigfaltige der Welt umfasse und anrege. Indem ein Wesen einen Zustand habe, wirke es als qualitativer Teil der absoluten Substanz auf diese selbst ein, und diese erzeuge als Einheit in einem andern Real, als ihrem Teile, einen diesem Wesen eigentümlichen Zustand. Nach Lotze erweist sich alle Wechselwirkung „als Sympathie des Endlichen zum Endlichen, vermittelt durch die Beschlossenheit aller im hegend mitfühlenden Herzpunkt des Unendlichen." Die Gottheit ist ihm also das Centrum, von welchem alles Sein und Geschehen zentrifugal ausgeht und nach ihm auch wieder zentripedal zurückweist. Diesen Begriff von Gott als der absoluten Substanz führt er weiter zu dem eines persönlichen Gottes. Ihm allein schreibt er das Prädikat der Ichheit und der Persönlichkeit ganz zu, weil er das einzige Wesen sei, das in sich, für sich und durch sich selbst existiere. Der metaphysische Begriff von Gott genügt Lotze nicht. Seine Ausfüllung durch qualitative Bestimmungen von seiten der Vernunft findet Lotze für unmöglich, weil „wir nicht im Weltenrate sitzen und saßen, als, menschlich gesprochen, der Generalplan der Welt entworfen wurde und auch für das Erfahrbare nur draußen auf der Pheripherie sitzen." Deshalb ist eine „absolute Wahrheit, welche den Erzengeln im Himmel imponieren könnte, nicht der Zweck und Beruf unserer Untersuchungen, deren Verfehlungen unsere Bemühungen vollständig wertlos machte." Deshalb erklärt es Lotze für ehrlicher, offen die Beschränktheit unseres Denkens einzuräumen, als mit Scheindeduktionen alles und alles erklären zu wollen. Wo die Vernunft nicht mehr hinreicht, den letzten Inhalt alles Seins und Geschehens und den Unendlichen zu ergründen, läßt er das empfindende Wirken eines gläubigen Gemütes Leistungen hervorbringen, um wenigstens das Gehaltreiche zu ahnen.

Aber auch in Bezug auf das Psychische steht Lotze dem Materialismus entgegen. Wie schon seit Urzeiten die Menschheit durch die Bildung des Wortes Seele etwas dem Materiellen Entgegengesetztes instinktiv gefühlt und bezeichnet habe, so ge-

nüge schon ein oberflächlicher Blick in unser Bewußtsein, um einzusehen, wie nicht nur graduell, sondern auch gattungsverschieden unser Denken, Fühlen und Wollen von allem Körperlichen sei. Schon die einfachste seelische Erregung, die Empfindung, habe das allem Materiellen fremde, eigentümliche geistige Moment, daß sie nicht blos sei, sondern auch für mich sei. Nicht die glücklichste und vollkommenste Kombinierung elektrisch-magnetischer Nervenprozesse ergebe als Resultante das einfachste psychische Gebilde. Und gerade das hervorragende Geistesphänomen der Bewußtseinseinheit und Bewußtseinsidentität, welches sich im beziehenden Vorstellen als faktisches Einheitsprinzip thätig erweise und alle seelischen Gebilde als sein Eigentum auffasse, sei grundverschieden von allem Körperlichen.

Wir haben gesehen, daß, bildlich gesprochen, Lotze das Fundament seines Lehrgebäudes von der exakten Naturwissenschaft und die erste Etage von der idealistischen Spekulation bauen läßt und die Errichtung der zweiten Etage dem Gemüt und Glauben zuweisen will. Sind die letztern auch der geforderten Leistung fähig, oder steht nicht zu befürchten, daß die 2. Etage dem übrigen Bau an Vorzüglichkeit der Ausführung und Festigkeit des Gefüges nachsteht? Sind denn überhaupt die unbestimmten, verschwommenen Ahnungen des Gemütes neben den genauen Ergebnissen der Naturwissenschaft und den denknotwendigen Wahrheiten der idealistischen Spekulation vollwertig und vorzüglich genug zu der bezeichneten Aufgabe?

Schon oben ist kurz erörtert, daß die Leistungen unserer Vernunft wie überhaupt alles Menschliche das Gepräge des endlich Beschränkten und Unvollkommenen tragen. Lotze führt weiter aus, daß die Wissenschaft selbst am Ende ihrer Untersuchungen des Einzelnen darauf zurückkomme, in einem Glauben, dessen Gewißheit unbeweislich und doch unwiderlegbar ist, die höchsten Wahrheiten zu erfassen, von denen alle Beweise anderer Erkenntnisse abflössen. Auch die sinnliche Empfindung für sich betrachtet, bilde keine Erkenntnis des Thatbestandes der Welt und werde nur von unserm beziehenden Denken benutzt, um daraus infolge mannigfacher Verknüpfung die Erkenntnis der Thatsachen zu konstruieren. Daß unsere Vernunft den allgemeinen Grundwahrheiten der Wissenschaft unbedingten Glauben

schenke im Gegensatz zu ihrem Verhalten den empfundenen Wahrheiten des Gemüts gegenüber, liege darin, daß jene im Grunde genommen nur die eigene, in Form von Grundsätzen ihres Verhaltens ausgedrückte Natur der erkennenden Vernunft selbst sei, und man begreifen könne, daß die Vernunft, unfähig, ihrem eigenen Wesen zu entfliehen, von der Evidenz dieser für sie unausweichlichen Regeln ihres Denkens überwältigt werde. Im Gegensatz zu den sinnlichen Empfindungen entständen die Empfindungen des Übersinnlichen auf dem Boden des Gemüts, und deshalb sei für sie nicht die Vernunft das zueignende Organ. Nur zum kleinen Teile erwiesen sie sich als Material zur Vernunftthätigkeit geeignet; aber das beste bleibe blos subjektive Erregung und habe einen höhern Wert als Objekt der Erkenntnis zu sein.

Man sieht, daß der Schwerpunkt der Lotzeschen Philosophie in der Ethik liegt. Unser Philosoph glaubt, daß auch den logischen Wahrheiten außer ihrer ursprünglichen Thatsächlichkeit noch in letzter Instanz das Gute als der Welt Anfang und Ende zu Grunde liege, wenn es auch nicht zu erkennen sei. So stellt er das logische Identitätsgesetz als die Form der ethischen Idee der konsequenten Treue gegen sich selbst hin. Auch genügt ihm die Kantsche Formel für das sittliche Verhalten nicht, weil sie, wie ja auch der aufrichtige Kant ausspricht, keine verpflichtende Würde zum Handeln enthalte. Wenn Lotze auch gern zugesteht, daß man in aufrichtiger Hingabe an das Prinzip der reinen Tugend den Untergang der sittlichen Befleckung vorzieht, so findet er doch eine Weltanschauung für ungenügend, welche ein Nichtvergelten des Guten für möglich hält. Wie der Tugendheld auch einem Ideal nachstrebe, nämlich die abstrakte, gefühllose Idee zu verwirklichen, oder sich selbst die Anerkennung geben zu können, der ethischen Forderung genügt zu haben, so sei es gehaltreicher, anstatt sich selbst, den Allgütigen befriedigen zu wollen, um von ihm geliebt zu werden. „Weder die Realisierung irgend einer Idee um ihrer selbst willen, damit sie, die empfindungslose, nun verwirklicht sei, noch die Häufung aller Vortrefflichkeiten in uns, diese egoistische Verherrlichung des eigenen Ich, sondern die Liebe zu dem lebendigen Gott, die Sehnsucht, nicht von uns, sondern von ihm

gebilligt zu werden, ist der Grund der christlichen Sittlichkeit, und nie wird die Wissenschaft einen klareren oder das Leben einen sicherern finden."

Aus den bisherigen Ausführungen dürfte hervorgehen, daß es Lotze beim Aufbau seiner Lehren hauptsächlich darauf ankommt, eine Vereinbarung der Ergebnisse der Wissenschaft mit den Ahnungen des Gemüts zu erreichen. Das finden wir bei einem Manne, der neben großer Wissenschaftlichkeit auch ein warmes, gläubiges Herz besitzt, natürlich. Und in der That stellt er in der Einleitung zum „Mikrokosmus" die genannte Vereinbarung ausdrücklich als das Ziel seiner Untersuchungen hin. Er sagt darüber ungefähr folgendes: Zwischen den Bedürfnissen des Gemüts und den Ergebnissen menschlicher Wissenschaft ist ein alter, nie geschlichteter Streit. Jene hohen Träume des Herzens aufgeben, die den Zusammenhang der Dinge anders und schöner gestaltet wissen möchten, als der unbefangene Blick der Beobachtung ihn zu sehen vermag: Diese Entsagung ist zu allen Zeiten als der Anfang jeder Einsicht gefordert worden. Das wachsende Selbstgefühl der Wissenschaft ließ immer mehr die zudringlichen Fragen des Gemüts unberücksichtigt und entsagte im stolzen Heroismus dem, welchem nie entsagt werden dürfte. Aber die Wissenschaft muß in ihrem eigenen Interesse eine Verständigung mit dem Glauben anstreben, weil sie auf Überzeugung Anspruch erhebt und dieselbe nie finden wird, wenn sie vergißt, daß ihre sämtlichen Gebiete schon von unsern Hoffnungen, Ahnungen und Wünschen in Beschlag genommen waren, als sie anfing, zu greifbaren Resultaten zu gelangen. Sie braucht sich nicht so stolz zu gebärden, weil ihre Grundsätze, durch deren Konsequenzen sie uns bezwingen will, auch nur auf einem unmittelbaren Glauben an ihre Wahrheit beruhen. Aber auch das Gemüt kann im Widerstreit mit der Wissenschaft keine Befriedigung finden. Ihre Freude an ihren Hoffnungen und Ahnungen wird getrübt, wenn dieselben von der Wissenschaft unerbittlich zerstört werden. So gerne möchte der Glaube die Anerkennung der Wissenschaft finden, deren Bedeutung ihm überall entgegentritt. So sind Glauben und Wissen thatsächlich auf einander angewiesen, aber nicht nur das. Durch den Fortschritt der Wissenschaft hat das Gemüt nicht nur keine Einbuße

erlitten, sondern sogar noch Bereicherungen erfahren. Als Kopernikus durch die Mechanisierung des Weltalls mit einem Schlage unsere Vorstellungen von der Welt zerstörte, aus der Erde als dem Mittelpunkte der Welt nur einen abhängigen, wandelbaren Planeten bildete und durch den Umschwung der kosmographischen Anschauungen alle idyllischen Schöpfungen des Gemüts und Glaubens unbarmherzig vernichtete, schien es der sehnsüchtigen Menschheit, als ob damit alle Hoffnungen des Gemüts auf ewig aufgegeben werden müßten. Aber bald erhob sich der elastische menschliche Geist zu größeren Anstrengungen und erkannte bald, daß durch den Umschwung der Wissenschaften die Interessen des Gemütes und des Glaubens nur gefördert waren, indem sie aus den beschränkten, irdischen Formen, die nun zerstört, sich in größere, freiere Gebiete hinüber gerettet hatten und in der übersinnlichen Welt zu finden waren, als die anschauliche Nähe für sie verloren ging. So waren das Gleichgewicht und die Gebietsabgrenzung zwischen Wissen und Glauben wieder in Ordnung, und das Gemüt hatte sich mit der Mechanisierung des Weltalls zu seinem eigenen Vorteile abgefunden. Da warf im 19. Jahrhundert die Wissenschaft dem Glauben wieder den Fehdehandschuh hin und drang erobernd vor. In unerbittlicher Strenge mechanisierte die Naturwissenschaft durch ihre Zweige der Physik, Chemie und Physiologie auch den Mikrokosmos des menschlichen Wesens wie vor 400 Jahren die Astronomie den Makrokosmos. Sie zerstörte den Glauben an die Wahrheit der sinnlichen Erkenntnis, an die Willkürlichkeit der Bewegungen, an die von selbst quellende Entwickelung des körperlichen Daseins. Da schien denn die letzte Besitzung des sehnsuchtsvollen Gemüts verloren zu sein, und es ging wieder wie vor 400 Jahren bei der Mechanisierung des Weltalls ein Bangen und Fürchten durch die sehnsüchtigen Gemüter der Menschheit, als sei jetzt alles Hoffen und Sehnen für immer verdammt, der kalten, egoistischen Wissenschaft geopfert zu werden. Ob nicht am Ende wieder wie damals sich die Befürchtungen des Gemüts als unbegründet erweisen werden? Lotze stellt seine Weltanschauung ausdrücklich als einen Versuch hin, die ewigen Wahrheiten des Gemüts unter Anerkennung der Ergebnisse der modernen Wissenschaft zu sichern.

Als Naturwissenschaftler und um die Wissenschaftlichkeit des Fundaments seines Lehrgebäudes zu erzielen, lehrt Lotze, daß der Mechanismus ausnahmelos in der Welt walte, daß der Ablauf allen Geschehens in der Natur sich als physikalisch-chemische Vorgänge offenbare. Um von dieser Lehre aber zur Sicherstellung des Wertvollen und Gehaltreichen zu gelangen, läßt er den genannten universellen Mechanismus nicht Selbstzweck und das Wertvolle selbst sein, sondern betrachtet ihn nur als die äußere Schale eines gehaltreichen Kernes. Er sei die Erscheinungsweise, welche das Höchste nun einmal zu der seinigen gemacht habe, und bestimmt, als Form des Wertvollen zu gelten, in welcher es sich unserer Anschauung als wirkend erweise. So sei also der Mechanismus keine dem Absoluten feindliche Macht, und weit entfernt davon, ein Hindernis für die Anerkennung des Unendlichen zu sein, erweise er sich geeignet, die breite und grundsolide Basis einer idealen Spitze zu bilden. Weil das Höchste den Mechanismus zu seiner eigenen, uns zugänglichen Erscheinungsweise berufen habe, hätten wir keinen Grund, an seiner Fähigkeit oder Würde zu diesem Dienste zu weifeln.

Wenden wir uns jetzt noch zu den Lotzeschen psychologischen Lehren. Es ist als ein Mangel zu bezeichnen, daß der Philosoph nicht die pädagogische Anwendung derselben gemacht und überhaupt keine Pädagogik geschrieben hat. Auch finden sich seine psychologischen Ansichten in vielen Werken zerstreut. Darum war es ein lobenswertes Unternehmen von Dr. Bartels, dieselben zusammenzustellen. Daß Herr Bartels in seiner Schrift „Pädag. Psychologie nach Dr. H. Lotze" absichtlich die eigenen Worte des Philosophen gebraucht und auch nach jedem Kapitel die pädagogischen Folgerungen zieht, erhöht den Wert dieser Arbeit. Bei einer Besprechung der Lotzeschen Psychologie kann eine Streifung der Herbartschen Lehren nicht vermieden werden, weil Lotze meistens im Gegensatz zu diesen Ansichten seine Lehren entwickelt. Schon in der Fundamentierung zeigt sich die Grundverschiedenheit der beiden Systeme. Herbart nennt die Psychologie „eine angewandte Metaphysik", in welcher sie „ihre natürlichen Vorgesetze verehren soll". Darum betrachtet er die Seele als eine Unterart des Seins überhaupt und stellt

seine psychologischen Lehren zu seiner Metaphysik entweder in das direkte Verhältnis der Ableitung oder in das indirekte der Widerspruchlosigkeit. Alle Thatsachen der Erfahrung werden von ihm durch das Bestreben gedeutet, unter allen Umständen den metaphysischen Begriff der Seele als eines veränderungslosen, beziehungslosen, entwickelungsunfähigen und qualitativ streng einfachen Wesens zu wahren. Dem Naturwissenschaftler Lotze dagegen ist die Psychologie eine reine Erfahrungswissenschaft. Wie er es im Laboratorium geübt, Schritt für Schritt auf dem Fundamente der Thatsachen seine Untersuchungen zu führen, so sieht er auch in seiner Psychologie nur die Ereignisse der innern Erfahrung als sichere Basis an, auf welcher ein Lehrgebäude zu errichten ist. Indem er eine Analyse unserer Gedanken, Gefühle und Wollungen vornimmt, sammelt er bedächtig die Elemente seiner Beweisführung, um sicher und fest an der Hand der Denkgesetze seine Lehren aufzubauen. Ihm widerstrebt es, dort, wo unzweifelhafte Thatsachen vorliegen, in schwindelhafter Höhe die unsicheren Wege der Metaphysik zu wandeln. Auch die Hilfe der Physik und Mathematik, wovon Herbart in seiner Psychologie so ausgedehnten Gebrauch macht, weist Lotze für die Erklärung des geistigen Gebietes vollständig ab, weil zwischen dem körperlichen und geistigen Geschehen keine Analogie vorhanden sei und die Anwendung mechanischer Attribute auf seelische Verhältnisse eine vollständige Verkennung der letztern bedeute.

Es ist deshalb natürlich, daß beide Forscher zu sehr verschiedenen Resultaten gelangen. Es liegt außerhalb des Rahmens meines Vortrags, zu zeigen, daß Herbart als scharfer Denker in Konsequenz seines erwähnten Begriffs von der Seele jede geistige Thätigkeit von ihr ausschließen mußte, daß er sie in keiner Weise handelnd oder leidend an ihren Ereignissen teilnehmen lassen durfte und gezwungen war, den Vorstellungen eine ungebührliche Selbständigkeit und Vorzüglichkeit zuzuschreiben. Thatsache ist, daß bei ihm die Seele mit Ausnahme bei der Bildung der sinnlichen Empfindungen die äußerst untergeordnete Rolle eines Rahmens für die Vorstellungen oder eines Schauplatzes für deren Wirken und Walten bildet, eines Schauplatzes, der die von ihm umfaßten Vorgänge zwar mit Be-

wußtsein auffaßt, aber nicht im mindesten befähigt ist, bestimmend auf sie einzuwirken.

Lotze dagegen überträgt in seiner Psychologie der Seele die Rolle, welche ihr auf Grund ihrer vorzüglichen Organisation und Qualität im ganzen Gebiete des Geistigen thatsächlich eignet. Alle unsere innern Ereignisse und Stimmungen sind ihm Leistungen der Seele selbst. Wie er in Übereinstimmung mit Herbart lehrt, daß bei der Bildung der sinnlichen Empfindung die äußern Reize nur Veranlasser, Bedingungen der seelischen Funktion sind, so betrachtet er im Gegensatz zu diesem Psychologen die Vorstellungen nur als Reize höherer Ordnung für die spätern Leistungen der Seele. Sie sind ihm, wenn auch Veranlassungen, Objekte, Bedingungen oder Mittel des geistigen Geschehens, nie deren Subjekte. Er erhebt sie nie zum Range selbständiger Wesenheiten, welche nach „eigenen Gesetzen wirken“ und Träger von Zuständen werden. Daß die geistige Thätigkeit oder der geistige Zustand in einem bestimmten Falle so und nicht anders ausfällt, liegt ihm vorzugsweise in der Qualität der Seele begründet. Aus dem Umstande, daß die Vorstellungen vielfach die seelische Thätigkeit veranlassen, glaubt er auf keinen Fall folgern zu dürfen, daß sie den genügenden Erklärungsgrund für das Ergebnis der von ihnen angeregten seelischen Leistung bilden. Lotze erkennt also den Herbartschen Vorstellungsmechanismus nicht an. Vor allem unterwirft er die Begriffe von der Stärke und dem Gegensatz der Vorstellungen, worauf der genannte Mechanismus aufgebaut ist, mit welchen er steht oder fällt, einer eingehenden Untersuchung. Er findet, daß unser Bewußtsein eine verschiedene Stärke der Vorstellungen nirgends bezeugt. Was bei der sinnlichen Empfindung eine verschiedene Stärke hervorrufe, nämlich der Quantitätsunterschied der Reize, falle bei der eigentlichen Vorstellung natürlich ganz weg. Was zu der einen oder andern Vorstellung aus einem andern Gebiete des Geistes hinzukomme und ihr den Schein einer größeren Stärke verleihe, sei das Interesse (nicht im Sinne der Herbartschen Definition) oder der Wert für unser ganzes Dasein, welchen man ihr beilege, und eben dieses Interesse verursache es, daß eine einzige, selbst unbedeutende und unverbundene Vorstellung zeitweilig das ganze Bewußtsein

erfülle. Was nun den Gegensatz der Vorstellungen anbetrifft, der wirklich vorhanden ist, so sei seine Wirkung der Herbartschen Annahme völlig entgegengesetzt. Bei entgegengesetzten Vorstellungen fände keine Bekämpfung, sondern vielmehr eine gegenseitige Unterstützung nach der Herbartschen Sprache statt. Auch findet es Lotze für unzulässig, weil unlogisch, von einem Gegensatz der Vorstellungen auf eine Feindschaft derselben und hiervon auf eine widerstrebende Thätigkeit der Vorstellungen zu schließen, weil die Vorstellungen nie das seien, was sie schienen (z. B. die Vorstellung des Guten nicht gut, des Blauen nicht blau), und man zwischen dem Vorstellungsinhalte und der Vorstellungsthätigkeit zu unterscheiden habe, und nur die letztere zum Aufbau eines Mechanismus Verwertung finden könne.

Kann so Lotze die Fundamente des Herbartschen Vorstellungsmechanismus nicht anerkennen, so lehnt er selbstverständlich auch alle Folgerungen daraus ab. Die Assoziation der Vorstellungen z. B. geschieht ihm nicht auf Grund einer gegenseitigen Attraktionskraft derselben, sondern weil es in der Natur der Seele liege, die Fülle der Einzelvorstellungen zu ordnen und zu verbinden. Die hergebrachten Reproduktions- oder eigentlich Assoziationsgesetze reduziert er auf Grund der Bewußtseinsthatsachen auf das Gesetz der mechanischen und das der logischen Gedankenverknüpfung, wonach solche Vorstellungen verbunden werden, welche gleichzeitig oder unmittelbar nacheinander im Bewußtsein sind, desgleichen solche, welche wegen ihrer logischen Verwandtschaft zu einander gehören.

Noch deutlicher tritt für Lotze die Unzulänglichkeit des Vorstellungsmechanismus zur Erklärung des beziehenden Vorstellens und des Denkens hervor, weil darin die ungeteilte, von einer Vorstellung zur andern hinübergreifende, sie beide vereinigende Thätigkeit der Seele fehle. Ihm ist das Bilden der Begriffe, Urteile und Schlüsse kein mechanischer Apperzeptionsvorgang, sondern eine hervorragende, absichtliche Seelenthätigkeit, welche die Assoziation der Vorstellungen, die durch die allgemeinen Gesetze des Vorstellungsverlaufes geschaffen ist, einer kritischen Betrachtung unterzieht, wobei sie die zufälligen Verbindungen, welche also nicht auf einem in der Natur der Inhalte liegenden Rechte beruhen, löst und von den Verknüpfungen,

welche wegen der Inhaltsverwandtschaft als entsprechend erscheinen, nicht etwa nur Notiz nimmt, sondern sie in einer neuen Form noch einmal verbindet und den Rechtsgrund der Verknüpfung ausdrücklich hinzufügt. Also bilden bei Lotze die Absichtlichkeit und das Bewußtwerden der Rechtsgründe Hauptmerkmale des Denkens.

Auch hinsichtlich der Lehren vom Gefühl und Begehren bekämpft Lotze den Herbartschen Standpunkt. Dieser Philosoph verlegt den Grund und den Sitz dieser geistigen Erscheinungen in Konsequenz seines Begriffs von der Seele als eines qualitativ streng einfachen Wesens in die Spannungsverhältnisse der Vorstellungen und bezeichnet sie als Zustände der Vorstellungen, nicht aber als Leistungen der Seele selbst. In polemischen Schriften der Herbartianer findet man allerdings häufig die Bemerkung, daß es sich von selbst verstehe, daß zugleich auch die Seele als Besitzerin der Vorstellungen Gefühle und Begehrungen habe. Diese Behauptung bedeutet aber entweder eine Verkennung der Lehre Herbarts oder eine Abweichung von ihr und erzeugt in beiden Fällen eine Reihe von Widersprüchen. Was Herbart in diesem Punkte meint, spricht er klar und präzis aus und ist auch nur die Folgerung aus seinen metaphysisch-psychologischen Grundlehren.

Lotze dagegen verwirft den einseitigen Standpunkt Herbarts und hält an der hergebrachten Dreiteilung des Geistes fest. Es braucht wohl kaum hervorgehoben zu werden, daß er selbstverständlich nicht die drei Richtungen unseres Geisteslebens als getrennte Gebiete ansieht, sondern nur begrifflich auseinanderhält, was in der Wirklichkeit ineinander greift, sich beständig gegenseitig beeinflußt und sich als ein harmonisches Ganze äußert. Lotze gesteht gern zu, daß erfahrungsmäßig sich in der Regel die Vorstellungen als Anknüpfungspunkte und Veranlassungen der Gefühle und Begehrungen zeigten; aber diese vorliegende Abhängigkeit entscheide nicht darüber, ob hier das vorangehende Ereignis in der That als die volle und hinreichende Ursache aus eigener Kraft das nachfolgende Gebilde erzeuge. Vielmehr ergebe sich als notwendige Ergänzung die eigentümliche Qualität der Seele, welche die Fähigkeit des Fühlens und Begehrens besitze. Lotze sieht sich darum veranlaßt, die von Herbart so

verpönte und zu radikal abgewiesene Lehre von den Seelenvermögen teilweise wieder anzuerkennen. Er läßt sie aber nicht im Sinne der Wolffschen Schule gelten. Der Begriff Seelenvermögen bedeutet bei ihm nicht, wie ihm mitunter untergeschoben wird, „leere Möglichkeiten“, „Kräfte ohne Stoff“, eine „zur Seelenqualität noch hinzukommende Fähigkeit“, „ursprüngliche Kräfte“ 2c., sondern einfach die Qualität der Seele selbst, die Beanlagung, unter Einwirkung der erforderlichen Eindrücke ihre Zustände und Formen erzeugen zu können und zu müssen. In dieser Bedeutung gebraucht ja auch Herbart den Begriff bei der Entstehung der verschiedensten Vorstellungen in der liberalsten Weise trotz seines Seelenbegriffs, trotz der trügerischen „Selbsterhaltungen“ und „zufälligen Ansichten“.

Während Herbart den Grund der Gefühle und des Begehrens in formalen und mechanischen Umständen findet und ihnen nur sekundäre Entstehung und Bedeutung zukommen läßt, verlegt Lotze die Quelle derselben in die geheimnisvolle Tiefe der Seele selbst und hebt die eminente Bedeutung der affektiven Gebilde für unser Dasein hervor. Gerade in dem Gefühls- und Gemütsleben offenbare sich am besten und reinsten das Wesen einer Person, und in der Beschaffenheit dieser subjektivsten aller Geistesrichtungen beruhe der Entschluß zum Wollen. Nach Lotze sind die Gefühle „die Folgen und Kennzeichen der Übereinstimmung oder des Streites zwischen den in uns erzeugten Erregungen und den Bedingungen unsers dauernden Wohlseins“. Das Lustgefühl beruht ihm „auf jeder Anregung zum Gebrauch unserer Fähigkeiten innerhalb der Grenzen dieser Bedingungen, und es würde steigen mit der Intensität dieser Anregung“. Das Unlustgefühl entsteht, wenn die „zugefügten Erregungen teils ihrer Stärke, teils ihrer Form nach mit jenen Bedingungen streiten“. Die Begehrungen wurzeln bei Lotze im Gefühlsleben; denn nur das werde begehrt, was für uns Wert habe oder zu haben scheine und in uns ein Gefühl der Lust erzeuge.

In dem Herbartschen Begriff vom Willen endlich vermißt Lotze das wesentlichste Merkmal, nämlich das Moment der Billigung oder Mißbilligung, wodurch der Wille erst der sittlichen Beurteilung unterworfen werden kann, und ohne das er

moralisch indifferent ist. Die Zurückführung des Willens auf ein bloßes Wissen genügt Lotze nicht. Er unterschreibt den Satz nicht, daß „ich will“ gleichbedeutend sei mit dem klaren und zuversichtlichen Bewußtsein: „ich werde“. Er warnt vor der Bedenklichkeit der Lehre, daß es beim sittlichen Wollen darauf ankomme, daß das Sittliche mit den stärksten Gedankenmassen verknüpft sei, und daß unser Wollen sich nach der Macht der Vorstellungen richte. Er bestreitet diese mechanische Abhängigkeit des Wollens und hebt hervor, daß vielmehr der Zustand des Gemüts, unser Wohl und Wehe die treibende Kraft zur That bilde, daß wir imstande seien, den allerstärksten Begierden zum Trotz sittlich zu handeln, wenn unser Herz nur für das Gute erwärmt sei.[1]

So habe ich denn in kurzen Zügen die Lotzesche Weltanschauung dargestellt. Es dürfte ihre Bedeutung und ihr Wert für uns sich daraus zur Genüge ergeben haben. Gewiß ist auch die Lotzesche Philosophie wie jede andere anfechtbar. Mancher mag sie zu optimistisch finden oder durch den steten Hinweis auf die Wertbegriffe nicht befriedigt sein, indem er gewohnt ist, von der menschlichen Vernunft mehr zu verlangen, als sie zu leisten vermag. Aber sicher wird die Lotzesche Lehre in der Geschichte der Philosophie einen ehrenvollen Platz finden, wenn sie von vielen und berufenen Seiten einer strengen und sachlichen Kritik unterzogen ist.

Leitsätze.

I. Unter den neuern Systemen der Philosophie nimmt das Lotzesche eine hervorragende Stellung ein.

II. Lotzes philosophisches System ist ein Gebäude des ethisch-religiösen Idealismus mit der Basis des besonnenen Realismus. Es ist das Ergebnis der glücklichen Vereinigung der empirischen Forschung mit dem spekulativen Denken und dem religiösen Sehnen; denn

a) es genügt den Forderungen strenger Wissenschaftlichkeit, indem es das mechanische Prinzip im

[1] Wem es um eine gründliche Kritik der Herbartschen Psychologie zu thun ist, den verweise ich auf die ganz vorzügliche Schrift: „Dr. Ostermann, die hauptsächl. Irrtümer der Herbartschen Psych“ 4 M.

Gebiete des Anorganischen und Organischen ausnahmslos gelten läßt;

b) es begnügt sich nicht mit den Ergebnissen empirischer Forschung, sondern zeigt, daß sie einer Ergänzung durch ideale Prinzipien bedürftig sind;

c) es befriedigt die unabweisbaren Forderungen des Gemüts, indem es den theoretischen Wert des Glaubens begründet und alles Sein und Geschehen als die planmäßige Anordnung eines persönlichen Gottes hinstellt.

III. Lotzes Philosophie bezweckt die Darstellung, daß der behauptete Widerspruch zwischen den Ergebnissen der Wissenschaft und den Grundlagen des Glaubens nur ein scheinbarer ist.

IV. Ihr Endziel ist der Nachweis, daß der Mechanismus im Weltbau universell wirkend und dem Reiche der ewigen Wahrheiten völlig dienstbar ist.

V. Lotzes Psychologie fußt auf den Thatsachen des Bewußtseins und ist weder auf metaphysischer Grundlage aufgebaut, noch mit Hilfe der Mathematik und Physik ausgeführt.

VI. Lotze sieht die Seele als das Subjekt aller geistigen Funktionen an und verwirft die Lehre von der Omnipotenz der Vorstellungen, indem er u. a. zeigt, daß

a) die Assoziation, Verknüpfung und Reproduktion der Vorstellungen,

b) das Bilden der Begriffe, Urteile und Schlüsse,

c) die Entstehung der Gefühle, der Begehrungen und des Wollens

Leistungen des Seelenlebens selbst und nicht Resultate eines mechanischen Vorstellungsverlaufes sind.

VII. Die Lotzesche Philosophie verdient das eingehendste Studium des Lehrerstandes.

An dieser Stelle darf ich wohl auf meine Arbeit: „Pädagogische Psychologie nach Hermann Lotze“, Jena, Verlag von Mauke, aufmerksam machen. D. Schriftl.

III.

Der Zusammenbruch des Dr. Bahrdtschen Philanthropinums zu Heidesheim.

Eine Quellenstudie[1]

von Dr. jur. Albert Schreiber, Fürstlich Leiningischer Rat zu Amorbach in Bayern.

Im Mai 1777 hatte der Gräflich Leiningische Generalsuperintendent Dr. theol. Carl Friedrich Bahrdt, der bekannte „theologische Wildfang“, das „enfant terrible der Aufklärung“ in dem Leiningischen Orte Heidesheim bei Grünstadt die dritte philanthropinische Erziehungsanstalt eröffnet. An Sympathieen hatte es dem jungen Unternehmen nicht gefehlt. Sowohl die Gräflichen Behörden, wie das große Publikum waren mit unverkennbarem Wohlwollen auf Bahrdts Pläne eingegangen. Selbst der regierende Graf Carl zu Leiningen

[1] Die Bahrdt-Litteratur ist eine sehr umfangreiche. Wenn die nachfolgende Arbeit trotzdem vieles Neue und Unbekannte bringt, so dankt sie dies dem Umstande, daß die einschlägigen archivalischen Nachrichten bis jetzt noch nicht ausgebeutet worden sind. Es sind dies die folgenden: 1. Akten des Fürstlich Leiningischen geheimen Hausarchivs zu Amorbach, das Schuldenwesen des Dr. Bahrdt betr. (im nachstehenden Aufsatz zitiert: L. A.). 2. Akten des ehemaligen Reichskammergerichtes zu Wetzlar, jetzt im Königl. allgemeinen Reichsarchiv zu München, bezeichnet: „Volumen unicum in Sachen Oeconomische Gesellschaft des Philanthropin zu Heidesheim drey Mitglieder Schellenberg, Koch und Johann Adam Specht contra Doctoris theologiae Bahrdt Gläubiger, benanntlich Müller, Ginandin et Cons“. (im Folgenden zitiert: W. A.). An Litteratur wurde benutzt: Dr. Carl Friedrich Bahrdts Geschichte seines Lebens, seiner Meinungen und Schicksale I. Bd. Frankfurt a. M. 1790, II.—IV. Bd. Berlin 1791. J. Leyser, Carl Friedrich Bahrdt, Neustadt a. d. H. 1867, 2. Aufl. 1870 (behandelt vor allem die Leistungen Bahrdts auf dem Gebiete der Pädagogik.) Schlichtegroll, Nekrolog auf das Jahr 1792, S. 119—255, und Supplementband dazu S. 22 ff. Gotha, Perthes, 1793/94 und 1798 (ein vortreffliches Lebens- und Charakterbild, nach zuverlässigen Quellen, namentlich Briefen Bahrdts und seiner Zeitgenossen bearbeitet, von Leyser im biographischen Teile seiner Arbeit stark, teilweise sogar wörtlich benutzt). Im Folgenden wird der Kürze halber Bahrdts Selbstbiographie mit B., Leyser mit L., Schlichtegrolls Nekrolog mit N. und dessen Supplementband mit N. S. Abt. II zitiert werden.

hatte die Bahrdtsche Gründung dadurch gefördert, daß er dem Institut das prächtige Schloß zu Heidesheim mit seinem wundervollen Parke und seinen umfangreichen Wirtschaftsgärten kostenfrei auf 10 Jahre überließ. Sollten doch hier aber auch, wie die erste Ankündigung des großen Unternehmens weitläufig auseinandersetzte, die Rousseau-Basedowschen Grundsätze in nie geahnter Reinheit verwirklicht werden.

Leider kamen all die überschwenglichen Erwartungen, welche an die Gründung der neuen Erziehungsanstalt geknüpft wurden, in keiner Weise zur Erfüllung. Drei Ursachen waren es besonders, welche den baldigen Untergang des Institutes herbeiführen mußten: die zweifelhafte Persönlichkeit des Anstaltskurators Dr. Bahrdt, die unglückliche Zusammensetzung des Lehrerkollegiums und der schlechte Stand des Anstaltsvermögens.

Bahrdt selbst[1] war reichbegabt, aber sittlich haltlos, scharfsinnig und witzig, aber oft plump und unfein, gewandt und vielseitig, aber oberflächlich und unstetig, rührig und unternehmend, aber leichtsinnig und unüberlegt; mit einem Worte: ein Talent, aber kein Charakter. Der Mangel an Selbstzucht, der den Hauptzug seines Wesens bildete, machte ihn von vornherein unfähig, auf Lehrer und Schüler dauernd vorbildlich zu wirken. Er konnte zwar auf kurze Zeit blenden und hinreißen, aber es fehlte ihm jene gleichmäßige Begeisterung für das Schöne und Gute, welche allein die Herzen der Mitmenschen völlig zu durchglühen und zu läutern vermag.

---

[1] Carl Fr. Bahrdt, geb. 25. Aug. 1741 zu Bischofswerda als Sohn eines Geistlichen und späteren Theologieprofessors, studierte zu Leipzig Theologie, habilitierte sich, 20 Jahre alt, an der Universität daselbst, wurde einige Jahre darauf außerordentlicher Professor zu Leipzig, 1768 Prof. zu Erfurt, ging 1771 in gleicher Eigenschaft nach Gießen, leitete von 1775—1776 das zweite Philanthropin des Herrn von Salis zu Marschlins in Graubünden, folgte 1776 einem Rufe nach Dürkheim als Generalsuperintendent der Gräfl. Leiningischen Lande, rief 1777 das dritte Philanthropin zu Heidesheim ins Leben, floh nach seiner Absetzung i. J. 1779 nach Halle, habilitierte sich daselbst als Privatdozent für Philosophie, wurde 1789 wegen Majestätsbeleidigung zu 2 Jahren Festung verurteilt, nach einem Jahre Strafverbüßung begnadigt und starb am 23. April 1792 zu Halle als Gastwirt.

Welche Zustände im Lehrerkollegium und in der Anstalt herrschten, darüber hat uns Bahrdt selbst ein höchst bedeutsames Zeugnis hinterlassen. Am 30. Mai 1777, also vier Wochen nach der Eröffnung des Philanthropins, sah er sich gezwungen, seinen Professoren folgende „Gesetze" zu geben (abgedruckt N. S. Abt. II, S. 42 ff.):

„Freunde!

Ich habe nie etwas mit so inniger und fühlbarer Bekümmernis meiner Seele geschrieben, als diese Gesetze. Ich glaubte anfangs, so warme und selbstthätige Biederherzen gefunden zu haben, die als wahre Philanthropen, mit eigenem Eifer, das Beste des Instituts gemeinschaftlich fördern und mich des Gebrauchs aller gesetzgebenden Gewalt überheben würden. Allein ich sehe mich jetzt genötiget, den Ton eines vertrauten Freundes einige Augenblicke zu unterbrechen und mit der Stimme des Ernstes Ihnen zuzurufen: „Noch einige Wochen so fort gelebt, und das Philanthropin ist zu Ende."

Glauben Sie mir oder glauben Sie mir nicht, — unser Institut ist in dem allerschlechtesten Kredit. Selbst unsere Freunde hören schon allmählich auf, unsere Sache zu verfechten. Denn jedermann sieht's, daß es nicht Philanthropin ist. Und ich selbst sehe es, und sehe es mit blutendem Herzen. Keine Aufsicht über die Kinder. — Keine Ordnung in und zwischen den Lektionen. — Keine sichtbaren Vollkommenheiten des Vortrages. — Keine Reinlichkeit. — Keine Sittenbildung. — Kein Umgang der Lehrer mit den Schülern. — Keine guten Beispiele unter den Lehrern selbst. — Kurz, es fehlt alles, was wir dem Publikum mit Geräusch versprochen haben, und alle Welt nennt uns Windmacher und Heuchler. Ich will jetzt keinen Einzelnen unter Ihnen loben oder schelten, weil es noch nicht meine Absicht ist, zu betrüben, sondern nur zu warnen, ob ich gleich dem oder jenem geheime Beobachtungen seiner Handlungsweise vorhalten könnte, über die er vielleicht erstaunen würde. Ich will Ihnen nur sagen, daß ich noch einige Wochen Zeit habe, mich zu entschließen, ob ich das Philanthropin aufheben oder es mit meist neuen Männern besetzen will.

Lassen Sie sich das nicht zur Erbitterung leiten. Ich erkenne und schätze den Wert eines jeden. Ich weiß, was jeder

unter Ihnen für einen Grad von Achtung verdiene. Aber ich weiß auch, daß keiner vollkommen ist, was er sein soll, und da ich jetzt noch keinen angreifen will, so müssen Sie mir erlauben, daß ich allen einerlei sage, ob es gleich nicht jeden in gleichem Grade angeht. Denn ich bin im äußersten Gedränge. Ich sehe mich und Sie in der größten Schande. Und ich eile, mich und Sie zu retten. Und dies will ich jetzt mit solchem Eifer durchsetzen, daß wir entweder in 14 Tagen Philanthropin haben oder ein Drittel von Ihnen ist verabschiedet.

Vom Unterricht.

1) Unser Unterricht ist noch das Beste im Philanthropin. Doch fehlt ihm das Sokratische bei den Meisten. Ein jeder muß sich so präparieren, daß er im stande ist, zum populärsten Ausdrucke sich herabzulassen, die leichtesten Beispiele zu wählen, und durch beständige Unterredung mit den Kindern die Begriffe zu entwickeln. Lesen Sie meine Abhandlung von der Sokratischen Lehrart. Ich verlange nicht, daß Sie diese vollkommen ausüben. Aber ich verlange, daß Sie sich Mühe geben, und nach und nach zur Vollkommenheit sich emporschwingen. Wer es gar nicht will oder kann, ist nicht für — Heidesheim. Denn einmal ist es im Plan versprochen, und meine Pflicht ist, darüber zu halten. 2) Die Lektionen müssen mit dem Schlag anfangen und geendigt werden. Der Lehrer muß nicht auf sich warten lassen, sondern er muß schon bereit sein, die Schüler, wenn die vorhergehende Lektion aus ist, mit vergnügter Miene (recht als ob er sich freute, daß er wieder von der Materie mit ihnen sprechen kann) in Empfang zu nehmen, und sie Hand in Hand nach dem Lehrzimmer zu führen. 3) Kein Lehrer soll, außer dem Fall einer Krankheit, oder einer ausdrücklichen Erlaubnis vom Kurator eine Lektion aussetzen. 4) Ein jeder soll jede Ungezogenheit dem Schüler in den Lektionen erst mit Güte erinnern, und dann mit dem lauten Ausdruck: ihr seht's alle, daß er nicht folgen will! notieren; aber nie strafen oder mit Stockhaus drohen und die Kleinen fürchten, die Großen aber lachen machen. Nichts wird auf der Stelle bestraft, als Widersetzlichkeit, und da folgt Stubenarrest in der Spielstunde, desselben ganzen oder nach Proportion des folgenden Tages, wo dem Verbrecher ein Pensum zum Memorieren aufgegeben wird;

doch soll der Strafende sich dabei mit den übrigen Lehrern besprechen. 5) Alle Schreibmaterialien, die in den Lektionen gebraucht werden, soll der Lehrer selbst in Verwahrung haben und mitnehmen, wenn die Lektion aus ist, und wiederbringen, wenn sie wieder gehalten wird. 6) Jeder Lehrer soll sich das gedruckte Gesetzbuch bekannt machen, um vom künftigen Montag an die Verordnung wegen der Billets genau zu befolgen.

Von der Sitten- und Tugend-Bildung.

Hier, Freunde! sieht's noch fürchterlicher aus. Hier liegen wir bei der ganzen Nachbarschaft in der tiefsten Schande. Die Lehrer selbst sollen Muster der Kinder werden, und sind's noch nicht. Ich muß es also zum Gesetz machen, daß sie es werden, oder ich muß mich meines Rechts bedienen und jeden entlassen, der es nicht werden kann oder will.

1) Jeder Lehrer ist gehalten, zur Mittagsmahlzeit so reinlich und propre zu kommen, als es immer möglich ist; bis Mittag ist es erlaubt, im Negligée zu sein. 2) Jeder Lehrer soll sein Zimmer so schön und sauber halten, als ein Visiten-Zimmer, er wohne allein oder bei Schülern; und der Inspektor soll alle Lehr-Zimmer, gleich der Schüler-Zimmer täglich visitieren und die Unreinlichen mir anzeigen. 3) Kein Lehrer soll sich mit irgend einer Person im Schlosse, am wenigsten mit seinen Kollegen, in Gegenwart eines Eleven zanken. Wer diese Gräuel ein einzigmal begeht, ist eo ipso verabschiedet. 4) Die Lehrer sollen sich im Angesicht der Schüler, besonders bei Tische der feinsten Sitten befleißigen und äußerlich einander mit Achtung begegnen, die mit Merkmalen der herzlichsten Freundschaft vermischt sein muß; wenigstens zum Schein; obgleich nie wahres Philanthropin sein wird, wenn nicht unter uns allgemeine Bruderverbindung entsteht. 5) Die Lehrer, so wenig als der Inspektor, sollen sich je den Anschein des Trunks oder einen pöbelhaften, schmutzigen Scherz zu Schulden kommen lassen. 6) Wenn etwas aus unserm Philanthropin werden soll, so müssen die Lehrer nicht für sich, sondern für die Zöglinge leben. Sie müssen sie als ihre eigenen Kinder ansehen. Man muß es ihnen ansehen, daß sie mit Christussinn Kinderfreunde sind. Sie müssen ihr Vergnügen an Konversation mit den Eleven finden. Jeder muß sich einige zu seinen Vertrauten wählen,

ihr Herz gewinnen, ihr Innerstes zu studieren und an der Bildung ihrer Seele mit dem Eifer des wärmsten Freundes zu arbeiten suchen. Jeder Lehrer muß ein Journal halten, wo er sich alles sogleich notiert, was er an Kindern beobachtet — es sei Gutes oder Fehlerhaftes, und dieses Journal alle Montage an den Kurator zur Einsicht übergeben. 7) Jeder Lehrer muß auf alle Tritte und Schritte der Kinder achten und jedes Fehlerhafte, das er sieht, mit Liebe erinnern und das Kind vornehmen, auch überall die Gründe beifügen, warum er das oder jenes für fehlerhaft halte. Der Inspektor soll strengere Aufsicht halten, als bisher geschehen ist. Er soll nichts ungeahndet lassen. Soll keine Favoriten haben, die er schont, und Mißliebige, die er mit parteiischer Strenge züchtigt. 8) Was die Aufsicht in den Spielstunden anbetrifft, so sollen sie die Lehrer mit dem Inspektor teilen. Sonntags sollen alle anwesenden Lehrer die Kinder zu unterhalten suchen. Diese Mitaufsicht soll aber darin bestehen, daß der Inspektor mit seinen Mitaufsehern die Eleven gleich nach den Lektionen ¼ auf 6 Uhr in Empfang nimmt und fragt: Kinder, was wollen wir machen? Nun verteilen sich die Schüler in Parthien, zum Kegelschieben, Promenade, oder zu was sie wollen, und mit jeder Parthie geht ein Aufseher. Fällt zuweilen eine aus, so ists denn erlaubt, auf sein Zimmer zu gehen, wenn ihn nicht sein Herz selbst treibt, unter seinen Kindern zu bleiben. Und dies Recht soll doch alternative gebraucht werden. Der Inspektor muß also davor stehen, daß kein Eleve ohne Aufsicht ist. Vor und nach der Mittagsmahlzeit ist der Inspektor allein Aufseher nebst den Herrn Kandidaten. 9) Die Aufseher müssen, so wie in den Lehrstunden, alle Ungezogenheiten erst erinnern, und wenn's nicht hilft, notieren. Dies ist heiliges Gesetz. Wer überführt werden kann, daß er etwas nicht notiert habe, muß sich gefallen lassen, von mir disgoustiert zu werden. Ich will lieber einen Freund verlieren, als durch meine Schuld meine Kinder vernachlässigen und vor der Welt zum Lügner werden. 10) Nichts soll auf der Stelle bestraft werden, als grobe und boshafte Widersetzlichkeit. Da erfolgt Stubenarrest, auf gemeinsame Beratschlagung. 11) Alles, was in Lektions- und Spielstunden notiert worden, soll im Senat vorgetragen werden. 12) Senat

wird gehalten jedesmal in der Stunde, wenn der Kurator kommt. Das soll die fürchterliche Stunde heißen. So wie er kommt, soll der Pförtner scharf und lange läuten. Alles was ist, wenn es auch Lektion wäre, wird unterbrochen. Der Inspektor eilt, die Zöglinge sogleich in den Speisesaal zu versammeln und sitzen zu heißen. Die Maitres bleiben in dem Speisesaal und sprechen kein Wort, Kurator und Lehrer gehen in das Zeichen-Zimmer, und nun wird Lob und Tadel angebracht. Über wichtige Sachen werden Zeugnisse der Schüler angehört. Zuletzt gehen die Lehrer mit dem Kurator in den Speisesaal und publizieren das Protokoll. 13) Der Inspektor soll sorgen, daß nicht länger als $^3/_4$ Stunden gespeist werde, und alle Lehrer mit ihm darauf sehen, daß die Kinder keine üble Sitten annehmen — z. B. sich mit den beiden Armen auflegen —, welches ich auch an Lehrern selbst noch täglich bemerke. 14) Inspektor und Lehrer sollen vom Sonntage an die französischen Sprachtage mit äußerster Strenge halten. Es sollen Inspektoren sein, welche Lehrer und Schüler notieren. Jede Übertretung kostet den Lehrer 1 Kreuzer, den Schüler 1 Pfennig. Aber ich wollte nicht, daß Lehrer die Strafe gering achten. Sie sollen mit sichtbarem Eifer ob dem Gesetze halten und ihre Freude daran finden und den Kindern forthelfen. 15) Kein Lehrer soll ohne Vorwissen des Kurators außer dem Philanthropin über Nacht sein. Wer nicht Ordnung halten und für das Philanthropin leben will, ist nicht unser Mann, 16) Kein Lehrer soll Tobak rauchen auf den Schlafhäusern, auch nicht im Speisesaal, wenn Gesellschaft da ist. 17) Lehrer sollen die Gäste entreteniren und auch hierin die Ehre des Instituts behaupten. 18) Jeder Lehrer liefert wöchentlich drei schriftliche Piecen an den Sekretär, der sie zur Unterhaltung über Tisch vorlesen soll. 19) Jeder Lehrer soll pünktlich beim Gebet erscheinen. Alle diese Gesetze sind unabänderlich heilig, und ich bezeuge vor Gott, daß ich fest entschlossen bin, diesen Gesetzen alle Freundschaft aufzuopfern, wenn sie nicht gehalten werden. Wer nicht will, versehe sich einer schnellen und unvermuteten Trennung."

Aber auch diese gutgemeinten Gesetze vermochten, wie die Zukunft lehrte, der Unfähigkeit und Sittenlosigkeit des Lehrerkollegiums nicht zu steuern.

Was drittens die finanzielle Lage des Philanthropins betrifft, so war sie von Anfang an eine höchst bedenkliche gewesen. Mit geborgtem Gelde hatte der selbst ziemlich mittellose Dr. Bahrdt schon die erste Ausstattung des Institutes zumeist bestritten. Und so stand denn die junge Schöpfung vom ersten Tage ab auf thönernen Füßen. Nur der Leichtsinn eines Bahrdt hatte auf das Blühen und Gedeihen einer solch unsoliden Gründung hoffen können. Der unermüdliche Pläneschmied ließ allerdings kein Mittel unversucht, von dem er eine Besserung der Anstaltsfinanzen erhoffen konnte. Die Einrichtung einer Druckerei und Buchhandlung, einer Lichtgießerei, einer Wagenschmierefabrik im Heidesheimer Schlosse, sowie die Eröffnung einer mit der Anstalt verbundenen Gastwirtschaft zeugen von seinem vielseitigen Unternehmungsgeist. Selbst vor abenteuerlichen Plänen schreckte er nicht zurück. So trat er im Monat November 1777 seine bekannte Reise nach Holland und England an, um dort im Kreise der reichen Handelsherren die Werbetrommel für sein Philanthropin zu rühren. (B. III S. 198—381.) Trotz der größten Schwierigkeiten — man denke nur an seine völlige Unkenntnis der holländischen und englischen Sprache, sowie an den Mangel aller freundschaftlichen Verbindungen in den aufgesuchten Ländern — fuhr Bahrdt bei winterlichem Wetter in einem Fischerkahne den Rhein hinab seinem ungewissen Ziele entgegen: ein Unternehmen, das unter den damaligen Verhältnissen einen ähnlichen Wagemut, wie heutzutage eine Afrikareise erforderte. Und das Glück war dem Kühnen hold. Mit 13 neuen Zöglingen, durchweg Söhnen wohlhabender Eltern, und, was die Hauptsache war, mit „einem Sacke voll Geld“ (B. III S. 377) kehrte er im Februar 1778 triumphirend nach der Heimat zurück. Aber nur allzu bald und allzu grausam wurden seine schönsten Hoffnungen durch das Schicksal zerstört. Die holländisch-englische Expedition sollte den Hauptzweck, zu welchem sie unternommen worden war, nicht erreichen. Noch auf der Heimreise, wenige Meilen von Heidesheim, traf ihn wie ein Blitz aus heiterem

Himmel die Kunde, daß er wegen seiner Übersetzung des neuen Testamentes durch Beschluß des Reichshofrates von allen geistlichen Ämtern suspendiert worden sei. (B. III S. 375 ff.) Auf Anstiften des katholischen Pfarrers Weimar von Groß-Bockenheim, dessen Ehrgeiz Bahrdt durch Verweigerung einer Professorenstelle am Philanthropin gekränkt hatte, war der Reichs-Bücherkommissarius und Weihbischof von Worms, von Scheben, bei dem Reichsfiskal wegen der Amtsentsetzung des vielgehaßten Mannes vorstellig geworden. Sein Vorgehen hatte, wie der Erfolg bewies, selbst an dem aufgeklärten Hofe Josephs II. ein lebhaftes Echo gefunden. (B. III S. 88 ff., 119 ff., 202 ff.)

Zwar sollte Bahrdt trotz seiner Amtsenthebung zufolge gnädigster Entschließung seines Landesherrn bis zum völligen Austrag der Sache im Genusse seiner Besoldung bleiben. Aber die sicher zu erwartende endgiltige Absetzung drängte ihn zu neuen Entschlüssen. Noch hatte er ja sein Philanthropin. Diese seine Lieblingsschöpfung galt es derartig zu festigen, daß sie ihm eine sorgenfreie Zukunft gewährleistete. Und in der That hatte es noch einmal den Anschein, als sollten glücklichere Tage für die Anstalt heraufziehen. Zwei angesehene Dürkheimer Bürger, der Ratsverwandte und Gastwirt zum goldenen Ochsen, Joh. Adam Specht, und der Stadtschreiber Joh. Heinrich Koch traten mit dem Kaufmann und Gräflich Solms-Rödelheimischen Kammerrat Ph. Christian Schellenberg aus Frankfurt a. M., sowie dem Dr. Bahrdt zu einer Gesellschaft zusammen, welche für eine bessere Ordnung der Anstaltsfinanzen sorgen sollte. Über die damalige Vermögenslage Bahrdt's und die mit der Gesellschaftsgründung verbundenen Vorgänge enthalten die Akten des ehemaligen Reichskammergerichts zwei geschichtliche Darstellungen aus der Feder zweier Zeitgenossen. Da sie noch nicht veröffentlicht sind und mancherlei Interessantes bieten, bringe ich sie im Nachfolgenden neben einander zum Abdruck.

I.

Darstellung des Anwaltes der ökonomischen Gesellschaft, Karl Friedr. Reus zu Dürkheim (W. A., Bl. 102 ff.).

Nachdem Herr Karl Friedrich Bahrdt, theologiae Doctor und allhier zu Dürkheim gewesener Superintendent, das von ihm in anno 1776 zu Heidesheim angelegte Philanthropin nach Verlauf von etlichen Jahren wegen übermäßig kontrahierten Passivschulden und allenthalben sich eingestellten Mängeln nicht mehr zu unterhalten vermochte, auch nirgendswo keinen Kredit mehr fand, daher dann, wie sattsam bekannt, ja weltkundig ist, nicht nur die angestellten besten Lehrer das Philanthropin verließen, sondern auch viele derer vornehmsten Zöglinge auf Befehl ihrer Eltern mit schweren Kosten wieder von Heidesheim abgeholt wurden, welche Vorgänge dann nichts gewisseres, als den gänzlichen Einsturz des Philanthropins vermuten ließen, so sann nunmehr Herr Dr. Bahrdt nach allerhand fehlgeschlagenen Versuchen, um sein in den letzten Zügen gelegenes Philanthropin nicht nur noch einige Zeit fortzuschleppen, sondern auch dasselbe von

II.

Darstellung des Anwaltes der Instituts-Gläubiger, Hofrat Brand zu Grünstadt. (W. A. Bl. 169 ff.)

Dr. Bahrdt, der berüchtigte Irrlehrer der protestantischen Kirche, errichtete bald nach seiner Ankunft zu Dürkheim, wohin er als erster Prediger und Superintendent berufen worden war, und mit dem Anfange des Jahres 1777 im Schlosse zu Heidesheim eine philanthropinische Erziehungs-Anstalt nebst einer Buchhandlung, deren erste Anlage schon einen Aufwand von mehr als 10000 Gulden erheischte, und weil es ihm an eigenen Mitteln fehlte, so forderte er seine Zeitgenossen zur Beihilfe und Unterstützung mit einer solchen mächtigen Beredtsamkeit auf, wodurch ihre Herzen weich und ihre Beutel willig gemacht wurden. Er fand Mitmenschen in der Nähe und in der Ferne, die ihm aus Vertrauen auf eine scheinbar so herrliche und menschenfreundliche Anstalt borgten und ihm mit allen Arten von Bedürfnissen an die Hand gingen.

Weil er aber keine Treue und Glauben hielt und seine Wiederzahlungsversprechungen

neuem wieder emporzubringen, auf das Mittel, eine Gesellschaft zu etablieren, welche aus 20 Mitgliedern bestehen sollte, jedes Mitglied sollte eine oder nach Belieben auch mehrere Aktien nehmen und dafür alsbald nach seiner Annahme 1000 fl. schießen.

Der Vortrag, mit welchem Herr Dr. Bahrdt seinen gemachten Plan zur Errichtung einer solchen Gesellschaft zu begleiten wußte, war nach seiner sich eigen gemachten Gewohnheit so einnehmend, daß sogleich auf der Stelle zwar viele sich erklärten, an der zu errichtenden Gesellschaft wirklichen Anteil zu nehmen, . . . allein, alle diese Herren haben es nur bloß bei ihrer Erklärung bewenden lassen, denn da der von Herrn Dr. Bahrdt am 28. August 1778 entworfene sogenannte Sozietätskontrakt von Herrn Stadtschreiber Koch, Johann Adam Specht und in Vollmachts-Namen des Herrn Kammerrat Schellenberg's von Advokat Reus auf ohnablässiges Anhalten des Herrn Dr. Bahrdt unterschrieben und zur landesherrlichen Konfirmation unterthänigst vorgetragen worden, . . . und als . . . die landesherrliche Konfirmation des nicht gehörig erfüllte, noch selbige nach seiner leichtsinnigen und verschwenderischen Denkens- und Lebensart zu erfüllen fähig war, so kam es gar bald, und schon im Jahre 1778, zu privaten und öffentlichen Schuldklagen. Er, Dr. Bahrdt, weil er wohl einsah, daß die weitere Fortführung dieses Instituts nach seiner wirtschaftlichen Einrichtung für ihn eine unmögliche Sache sei, suchte um eine Gesellschaft zu werben, die den ganzen Vermögens- und Schuldenbestand und die ganze Wirtschaft des Philanthropins übernehmen sollte. Er fand eine solche, sie beschränkte sich aber zuletzt bloß auf die jetzigen 3 Appellanten Schellenberg, Koch und Specht. Und diese errichteten mit ihm unterm 28. August 1778 einen Sozietätskontrakt... Nicht Menschenfreundlichkeit, sondern Gewinnsucht war die Bewegursache von dieser Übernahme bei diesen 3 Männern, die bis dahin von nichts als Handeln und Gewinnen gewußt hatten. Denn schon war der Profit zu 100 pCt. von ihnen ausgerechnet, den dieses Institut jährlich abwerfen sollte; es würde dabei auch höchst wahrscheinlich ein beträchtlicher jährlicher Gewinst herausgekommen sein, wenn

Sozietätskontrakts wirklich erfolgt war, so blieben doch alle vorhin gedachte Herren gegen ihr einmal gegebenes Wort von der Gesellschaft weg und ließen die drei den Sozietätskontrakt Subskribierte im Stich.

diese Erziehungsanstalt von Bestand gewesen wäre.

Auch den bisher ungedruckten Gesellschaftsvertrag, dessen Kenntnis zum Verständnis der späteren Verwickelungen geboten erscheint, gebe ich nach einer bei den gleichen Akten befindlichen Abschrift (W. A. Bl. 210 f.).

Im Namen Gottes!

Wir Endesbenannte Cramer, Schellenberg, Koch, Specht haben uns mit dem gleichfalls endesbenannten Herrn Dr. Bahrdt in Absicht des Heidesheimischen Instituts über folgende Punkte einverstanden:

Erstlich, daß wir unserer Seite uns anheischig machen, in Verbindung mit Herrn Degreiff, von Clermont und anderen Freunden, die zur Zeit nicht öffentlich genannt sein wollen, und deren wir so viel in die Gesellschaft aufzunehmen berechtigt sein müssen, als wir nötig finden, die Ökonomie des Instituts von unterzeichnetem dato an selbst zu administriren, Ausgabe und Einnahme allein zu verwalten und den bisherigen Herrn Kurator ganz von der Last der Haushaltung zu befreien und ihm die Sorge für Unterricht und Erziehung lediglich zu überlassen.

Zugleich versprechen wir, daß wir allen Eltern, die Kinder in Heidesheim haben oder dahin schicken wollen, für ihre zu bezahlenden Gelder sowohl und deren Sicherheit, als für Kost, Bettung, Kleidung der Kinder und alles, was in oeconomie versprochen ist, uns in solidum verbürgen und dadurch den Kredit des Instituts auf immer befestigen, wie auch den Professoren ihre Besoldungen zusichern wollen; dagegen sagt sich endesunterzeichneter Herr Dr. Bahrdt von allem los, worüber er bisher Eigentümer war, und übergiebt der Gesellschaft alles, was dem Institut zugehört, wie es immer Namen haben mag, und überläßt ihr alle Einnahmen des Instituts, so daß sie nun als Eigentümer der Sachen anzusehen sind und er, der Herr Dr. Bahrdt, nur mit den Deputatis der Gesellschaft

gemeinschaftlich, nie aber für sich alleine in Ausgabe und Einnahme zu sprechen hat. Und da sich derselbe hiermit aller seiner bisherigen Rechte im Ökonomischen begibt, so verspricht ihn die Gesellschaft dagegen für seine Arbeit am Institut zu Heidesheim wie bishero defrayirt zu halten und ihn vom Jahre 1779 an jährlich 500 fl. aus der Kasse des Instituts beziehen zu lassen und ihm den Anteil von 5 Aktien zuzusichern; diesen Kontrakt haben beide kontrahierende Teile einmütig verabredet, denselben unterschrieben und bestätiget und Illustrissimo zur Konfirmation vorgelegt.

Dürkheim, den 28. August 1778.

(gez.) Dr. Karl Fr. Bahrdt.
nomine Schellenberg subscripsit.
(gez.) Reus.
(gez.) Cramer.
(gez.) Koch.
(gez.) Joh. Adam Specht.

Ist mit dem Original gleichlautend.
In fidem.
(gez.) Sicherer.

Die Gräflich Leiningische Regierung trug Bedenken, diesen Vertrag so ohne weiteres zu bestätigen. Sie knüpfte vielmehr die Erteilung der Staatsgenehmigung unter anderem an die Bedingung, daß die Interessenten, da sie alles, was dem Institut zu Heidesheim zugehörte, an sich ziehen wollten, auch alle und jede Schulden Bahrdts übernehmen müßten (W. A. Bl. 103 b. 186 b.). Erst nachdem Schellenberg als Bevollmächtigter der Gesellschaft das Versprechen gegeben hatte,

> binnen einigen Monaten von den Institutsschulden 11,000 fl. abzuzahlen, für den Abtrag der übrigen aber, so zum Besten des Instituts verwendet worden, ebenfalls nach und nach bestens zu sorgen (W. A. Bl. 110 f.),

erfolgte unter dem 1. September 1778 die landesherrliche Konfirmation. Gleichzeitig wurde der Gesellschaft die Versicherung erteilt, daß ihr das Gräfliche Schloß Heidesheim zum Gebrauche des Institutes „wie bishero also auch noch fernerhin auf 15 nacheinander folgende Jahre lang, insoferne nämlich dasselbe also lang bestehen wird, ohngestört . . . . . überlassen sein sollte." (W. A. Bl. 218.)

Obwohl nun die ökonomische Gesellschaft die von dem Grafen zu Leiningen gegebene Erlaubnis: „diese Unsere gnädigste Genehmigung, Konfirmation und Zusicherung zu besserer Aufnahme des Instituts in öffentlichen Zeitungen bekannt zu machen," nach Kräften ausnützte, blieb doch der erhoffte neue Aufschwung der Anstalt aus. Das einmal verscherzte Vertrauen des Publikums war nicht so leicht wiederzugewinnen. Die wenigen Gesellschafter, welche Bahrdts Fahne treu blieben, waren weder reich noch tüchtig genug, um den drohenden Zusammenbruch der Anstalt abzuwenden. Schon am 19. September 1778 tauchten der Gesellschaft allerlei Zweifel darüber auf, ob sich das Philanthropin noch bis Ostern 1779 werde halten können. Erst als Bahrdt den Nachweis führte, daß noch 2380 fl. Erziehungsgelder der Zöglinge ausständig seien, und das Versprechen abgab, sich mit seinem eigenen Vermögen für alle Verluste der Gesellschaft zu verbürgen, wurde die Fortführung der Anstalt beschlossen (W. A. Bl. 112 f.).

So waren denn auch die an die Gründung der ökonomischen Gesellschaft geknüpften Hoffnungen im großen und ganzen fehlgeschlagen[1].

Nachdem unter dem 27. März 1779 durch Finalkonklusum des Reichshofrats (abgedruckt bei L. S. 148 ff.) die endgiltige Absetzung Bahrdts ausgesprochen worden war, mußte auch die Leiningische Regierung ihre bisherige zuwartende Stellung aufgeben. Das Absetzungsdekret vom 24. April 1779 (L. A.)

---

1. Bahrdt, der seine Lebensbeschreibung 1789—90 während seiner Festungshaft rein aus dem Gedächtnis niederschrieb, hat sich insofern geirrt, als er die Gründung der ökonomischen Gesellschaft zeitlich vor die holländisch-englische Reise und letztere wiederum nahe vor seine Flucht setzt. (B. III. S. 189 ff. 197 ff. 380 ff.) Obwohl bereits N. S. Abt. II S. 60 ff. diesen Irrtum berichtigt, hat Leyser a. a. O. S. 60 ff. doch wieder teilweise die Bahrdtsche Darstellung zu Grunde gelegt. Widersinnig ist es auch, wenn L. a. a. O. S. 63, 61 Bahrdt am 1. Februar 1778 von dem Reichshofratsbeschluß d. d. 4. Februar 1778 Kenntnis erhalten läßt. Bahrdt selbst (B. III S. 370) erzählt ebenfalls unrichtig, daß er erst am Ende des Februars 1778 Anstalten zur Abreise aus England machte. Am 12. März 1778 war er bereits einige Wochen von der Reise zurück. (Brief an Meusel bei N. S. S. 61.)

besiegelte das Schicksal Bahrdts und seines Philanthropins. Was sollte der Stellenlose beginnen? Die Ernennung seines Nachfolgers stand bevor. Die Dürkheimer Dienstwohnung mußte über kurz oder lang geräumt werden. In Heidesheim wurden die Verhältnisse immer trostloser. Auf die Nachricht von Bahrdts Absetzung ließen viele Eltern ihre Kinder wieder abholen. Und je spärlicher die Einnahmen flossen, umso schärfer drängten die Gläubiger. In dieser hoffnungslosen Lage überkam selbst den sonst so leichtfertigen Bahrdt ein leiser Anflug der Verzweiflung. Den sicheren Verfall seines Vermögens und seiner Anstalt voraussehend, entschloß er sich im Mai 1779 zur heimlichen Flucht. Obwohl er von vielen Spähern, insbesondere von seinen mißtrauisch gewordenen Gesellschaftern, scharf beobachtet wurde, gelang es ihm doch, am Abend des 15. Mai 1779 mit seiner Familie zu entkommen. Auf „sein bittliches Anstehen" erhielt er noch an der Grenze der Grafschaft Leiningen „ex gratia speciali die ratam der Kirchenschaffnerei=Besoldung bis Ostern 1779 in barem Gelde mit 400 fl." durch einen Gräflichen Sekretär eingehändigt. (B. III. S. 391; L. A., protocollum Regiminis vom 13. Januar 1785.) Seinen Gläubigern, die ihm zu Dienheim diese Summe wieder abjagen wollten und bereits seine Festnahme bewirkt hatten, wußte er durch Bestechung und List zu entrinnen. So floh er, eine gefallene Größe, auf einsamen Wegen durch Hessen und Thüringen der preußischen Grenze zu. Einen einzigen Koffer, der die notwendigsten Habseligkeiten seiner Familie enthielt, rettete er aus dem völligen Schiffbruch.

Mit seinem gesamten Mobiliarvermögen mußte er auch seine jüngste Tochter Dorchen, einen totkranken Säugling, in Heidesheim zurücklassen. Der Hofprediger Wolf zu Grünstadt, dessen Frau des Kindes Patin war, hatte den kummervollen Eltern versprochen, die arme Verlassene bei sich aufzunehmen und für dieselbe in jeder Hinsicht zu sorgen. Warum er es nicht gethan, ist nicht zu ermitteln. Vielleicht trat allzu rasch eine Verschlimmerung in dem Befinden des Kindes ein. Thatsache ist jedenfalls, daß Dorchen Bahrdt am Dienstag, dem 18. Mai 1779, also 3 Tage nach der Flucht ihrer Eltern, im Philanthropin zu Heidesheim verstorben ist. Thatsache ist

ferner, daß die Beerdigungskosten mit 30 Kreuzern aus der Bahrdtischen Konkursmasse bestritten worden sind.[1]

In seiner Lebensbeschreibung sucht Bahrdt seine eilige Flucht eingehend zu rechtfertigen. Er behauptet zunächst, daß weder hinsichtlich des Philanthropins noch hinsichtlich seines Privatvermögens eine Überschuldung vorgelegen habe. Das Heidesheimer Anstaltsinventar habe einen Wert von 11,000 fl., sein in der Dienstwohnung zu Dürkheim zurückgelassenes Mobiliar aber einen solchen von wenigstens 1000 Thalern dargestellt. Er habe sogar gehofft, daß er nach völliger Befriedigung der Gläubiger noch einen Überschuß herausbekommen werde. (B. III. S. 398, 399, IV. S. 51, 53.) Gegenüber seinen Gläubigern habe er überhaupt als ein ehrlicher Mann gehandelt. So habe er z. B. die Pferde, welche er bei seiner Flucht bis Monsheim benutzte, als zum lebenden Inventar des Philanthropins gehörig, am anderen Tage mit dem Kutscher zurückgeschickt. (B. III. S. 404.) So habe er weiter von den in seinem Besitze befindlichen Anstaltsgeldern 20 Gulden in seinem Pulte zurückgelassen und nur 8 Gulden, mit denen er bis Dienheim zu kommen gedachte, an sich genommen. (B. III. S. 401.)

Daß Bahrdt über den wahren Stand des Philanthropins im Zweifel gewesen sei, ist wenig glaublich. Man höre nur seine eigenen Worte (B. III. S. 381): „Indessen sahe mein Philanthropin (wenigstens in den Augen des geübten Beobachters) doch schon einem Greise gleich, der nur noch munter thut, aber im Stillen fühlt, daß es mit ihm zu Ende geht.“ Und wenn er wirklich in der Überzeugung lebte, daß die Außenstände und das Inventar der Anstalt zur Befriedigung der Gläubiger völlig ausreichten, wozu dann diese auffallende Heimlichkeit aller Vorbereitungen zur Flucht, wozu insbesondere die verdächtige Hintergehung seiner Gesellschafter, deren Schicksal doch mit dem der Anstalt auf das Innigste verkettet war?

---

[1] L. A. Inventar vom 18.—20. Mai 1779: „Weiters wurde hierauf, nachdem des Herrn Dr. Bahrdts dahier zurückgelassenes kranke Kind vorgestern verstorben, in der Kindsstube nachgesehen, was sich darinnen an Kindszeug oder sonstigen Mobilien befunden“ .... Ebendaselbst Quittung des Totengräbers vom 19. Juni 1779. — Hiernach ist Leyser, S. 69 Anm. 2 zu berichtigen.

Ebenso unwahrscheinlich ist es, daß Bahrdt die Überschuldung seines eigenen Vermögens nicht gekannt habe. Er giebt ja selbst an (B. III. S. 392): „Ich war so arm, daß ich nicht zwanzig Meilen weit reisen konnte.“ Er räumt ja selbst ein, daß er 8 fl. Reisegeld der Kasse des Philanthropins entnehmen mußte!

Was die übrigen von ihm zu seinen eigenen Gunsten berichteten Umstände anlangt, so entsprechen sie im allgemeinen der Wahrheit. Der Kutscher mit den Pferden des Philanthropins kehrte wirklich nach Heidesheim zurück. (L. A., amtl. Inventar vom 19. Mai 1779 S. 26). Und in einem Schublädchen des von Bahrdt benutzten Schreibpultes fanden sich wirklich nicht nur 20, sondern sogar 30 fl. baren Geldes vor. (L. A., amtl. Inventar vom 18. Mai 1779 S. 3: „Diese 30 fl. sollen aber,“ wie eine Randbemerkung besagt, „von denen eingegangenen englischen Abonnements-Geldern gewesen seyn.“)

Weniger gewissenhaft ist Bahrdt in der Anführung derjenigen Thatsachen, welche seine Ehrlichkeit in zweifelhaftem Lichte erscheinen lassen. Er erzählt nur,

1. daß er ein paar Körbe mit Kleidern und Wäsche vor seiner Flucht heimlich auf die Seite geschafft und wenigstens zum Teil durch einen Vertrauensmann nach Halle nachgesandt erhalten hat, (B. III. S. 399 f.)

2. daß er „wegen Eilfertigkeit“ ein Packet, welches sein bestes Tischzeug und einige Stücke neue und selbstgemachte Leinwand enthielt, zurückgelassen, (B. III. S. 401.)

3. daß er auf seinem Wagen — wie schon erwähnt — einen Koffer voll Wäsche, Kleidung u. s. w. mit sich genommen hat. (B. III. S. 401, IV. S. 18.)

Diese Darstellung ist durchaus nicht erschöpfend. In Wirklichkeit war vielmehr eine ziemlich umfangreiche Beiseiteschaffung von Vermögensstücken geplant. Hören wir die Akten!

1. L. A., amtl. Inventar vom 19. Mai 1779 S. 12: „Da man heute sich wieder in das Philanthropin begeben hat, um mit der Aufzeichnung der Bahrdtschen hinterlassenen Effekten fortzufahren, so zeigte die ökonomische Gesellschaft zuvorderst an, daß, da Herr Stadtschreiber Koch dem Schornsteinfeger das Kamin an des Herrn Dr. Bahrdten Schlafzimmer habe zeigen

wollen, um solches zu putzen, so habe in diesem Kamin ein großer Pack, in Packpapier verwahrt, versteckt gestanden." Bei der Eröffnung dieses Paketes fand sich in der Hauptsache ein ziemlicher Vorrat besserer Tischwäsche vor. (Amtl. Schätzung: 135 fl. 20 Kr.) Auch mehrere Gegenstände, auf welche das Institut Anspruch machte, sowie 3 dem Prof. Vollandt, Bahrdts Schwager, gehörige Damastservietten hatten sich unter die Bahrdtsche Wäsche verirrt. Da die wertvollsten der vorgefundenen Wäschestücke in dem Versteigerungsprotokoll vom 17./18. Juni 1779 nicht mit vorkommen, so ist wohl zu Bahrdts Gunsten anzunehmen, daß es sich hier zumeist um Privateigentum seiner Frau gehandelt habe; hinsichtlich desselben setzte nämlich Prof Vollandt unter dem 17. Juni 1779 die Aussonderung aus der Versteigerungsmasse durch. (L. A.)

2. L. A. Amtl. Inventar vom 20. Mai 1779 S. 33: „Nachdeme sich weiters ein viereckigter großer Verschlag in der Schreinereystube, unten in dem Thurm nach Sonn zu, vorgefunden, welcher vermutlich zum Transport ebenfalls parat gelegen, als wurde solcher dato gleichfalls eröffnet." Er enthielt außer Tisch-, Bett-, Leibwäsche, Vorhängen u. dgl. vor allem 52½ Ellen gewürfeltes weißes Tuch zu Handtüchern, 53½ Ellen hänfenes weißes Tuch zu Handtüchern und 35 Ellen sonstiges weißes Tuch. Der Gesamtwert dieses zweiten Paketes wurde amtlich auf 100 fl. 32 Kr. geschätzt. Auch hier dürfte wiederum ein Teil des Inhaltes zum Privateigentum der Frau Dr. Bahrdt gehört haben.

3. Sodann wurde in einer alten schwarzen Kiste, welche ebenfalls in der Schreinereistube stand, ein kleinerer Vorrat an Fayence- und Porzellangeschirr aufgefunden (Schätzungswert etwa 4½ fl.; amtl. Inv. S. 38, 39).

4. Weiter enthielt der abgefangene und beschlagnahmte Koffer der mitentflohenen Dienstmagd außer den Habseligkeiten seiner Eigentümerin verschiedene Kleidungs- und Wäschestücke, welche der Familie Bahrdt gehörten. (Amtl. Schätzungswert etwa 20 fl.). Ein ebenfalls in den Mägdekoffer gepacktes ganzes Stück Leinen zu Handtüchern, „vom Weber frisch gekommen", sowie zwei Stoffreste wurden von der ökonomischen

Gesellschaft als Eigentum des Philanthropins in Anspruch genommen. (L. A. Amtl. Inv. S. 26 ff.)

5. Eine ziemlich unsaubere Geschichte ist endlich noch die folgende. Die Stadt Dürkheim schuldete der dortigen Superintendentur die Summe von 100 fl. Die Zinsen dieses Kapitales bildeten einen Besoldungsteil des jeweiligen Superintendenten. Als nun die Stadt die Hauptsumme an Bahrdt zurückbezahlte, lieh er das Geld nicht wieder aus, sondern verwendete es eigenmächtig in seinem Nutzen. Erst einige Monate nach seiner Flucht wurde die Sache durch die Kirchenschaffnerei entdeckt. (L. A. Kirchenschaffnereibericht und Regierungsentschließung vom 4. Februar 1780. W. A. Bl. 58 b ff.)[1]

Was ward nun aus dem Philanthropin und dem zurückgelassenen Vermögen des Entflohenen?

In seiner Lebensbeschreibung hat Bahrdt gegen die Leiningische Regierung, insbesondere aber gegen den Hofrat Rühl zu Dürkheim die schwersten Vorwürfe erhoben.

„Jedermann wird mir recht geben" — so sagt er — „wenn ich behaupte, daß es die Schuldigkeit der Fürstlich Leiningischen Regierung war, sogleich nach meiner Abreise . . . alle meine Effekten in Dürkheim und alles, was in Heidesheim zum Institut gehört hatte, erst zu versiegeln, dann, mit Zuziehung der ökonomischen Gesellschaft ein vollständiges und gerichtlich beglaubigtes Inventarium zu entwerfen, eine gewissenhafte Taxation darüber anzufertigen, sofort alle Kreditoren vorzuladen und sie mit ihrer Liquidation zu vernehmen: mir selbst aber zuletzt alles, Inventarium, Taxe und Liquidationen der Kreditoren zuzuschicken und mich darüber zu hören: und sodann die liquiden Schuldner von denen gerichtlich subhastierten Gütern zu befriedigen und mir den Überschuß zuzustellen. Von dem allen ist meines Wissens nichts geschehen." (B. IV S. 50 f.)

„Folgt daraus, daß ich mein Vermögen übersteigende Schulden hatte (ich will es als wahr annehmen, ohngeachtet ich vom Gegenteil überzeugt bin), daß ich keine Rechenschaft fordern durfte? Blieb es nicht immer Pflicht der Regierung, mir die

---

[1] Man vergleiche hiermit die N. S. Abt. II S. 33—35, 59, 60, 83 f. berichteten Handlungen, welche Bahrdt's Redlichkeit kein sonderlich günstiges Zeugnis ausstellen.

Gläubiger, die sich gemeldet hatten, anzuzeigen und mich zu vernehmen, ob ich ihre Forderungen auch für richtig anerkenne?

Konnten sich nicht Leute mit falschen Forderungen eingeschlichen haben? War es nicht billig, daß ich die einzelnen Posten mit der Totalsumme erfuhr? Konnte ich nicht verlangen, daß man mir ein gerichtlich aufgenommenes Inventarium meiner Güter in Heidesheim und Dürkheim zuschickte, damit ich sehen konnte, ob auch alles ehrlich zugegangen wäre? Und gesetzt, die Leiningische Regierung hätte mit meinen Gütern ganz willkürlich verfahren, sie verkaufen und die Schuldner bezahlen wollen, war es nicht dennoch ihre Pflicht, mir hinterher wenigstens Notiz zu geben und zu melden: so viel ist aus Euren Gütern bei der Versteigerung herausgekommen, und so viel haben wir an Eure Gläubiger bezahlt? Wo ist in der Welt ein Land, in welchem von der Obrigkeit nicht diese Rechenschaft gefordert werden darf? Und ich sage es öffentlich, mir ist nie Rechenschaft abgelegt worden. Ich weiß bis diesen Augenblick nicht, was man von meinen Gütern gefunden hat, wer sie zu sich genommen hat? ob sie verkauft worden sind? was dafür gelöst worden ist? wo das dafür gelöste Geld hingekommen ist?" (B. IV S. 53 f.)

„Ich besitze noch einen Brief, in welchem mir ein rechtschaffener Freund aus Dürkheim schrieb: „Man hat Ihre Polyglotte, Ihren Hesychius von Alberti und andere Ihrer kostbarsten Bücher in der Rühlischen Bibliothek gesehen." Also Herr Rühl hat selbst sich versorgt? Was hat denn der Mann mit meinen übrigen Gütern gemacht? Denn wahrlich, ihn allein muß ich anklagen. Denn die rechtschaffnen Männer der damaligen Regierung sind zuverlässig frei von allen Vorwürfen des Betrugs und der Ungerechtigkeit. Sie hatten keine Gewalt in Dingen, wo Rühl wirkte. Er kommandirte. Er allein und ein gewisser Sekretär, dessen Namen ich vergessen habe, ... waren Werkzeuge meiner Verarmung."

Die nachfolgende, aktenmäßige Darstellung wird den Nachweis erbringen, inwieweit diese Beschuldigungen begründet oder unbegründet waren.

Die über den ersten Geistlichen des Landes hereingebrochene Katastrophe mußte bei dem Grafen Karl sowohl, als auch bei

allen Unterthanen den peinlichsten Eindruck machen. Die Heidesheimer Erziehungsanstalt beschloß man zunächst, sofern es irgend möglich, dem Lande zu erhalten. Rühl selbst, der ja früher Schulmann gewesen war (L. a. a. O. S. 56), stellte sich als Kurator an die Spitze des Institutes, überwarf sich aber in kurzer Zeit mit der ökonomischen Gesellschaft, so daß ihm diese, „um seiner drückenden Gewalt zu entgehen", den Dienst aufsagte. (L. A., Eingabe des J. A. Specht v. 29. Novbr. 1784.) Damit war das Schicksal des Philanthropins entschieden. Ein Lehrer nach dem anderen wendete Heidesheim den Rücken, die Schülerzahl schmolz mehr und mehr zusammen und bald standen die weiten Räume des Gräflichen Schlosses wieder ebenso verlassen, wie damals, als Dr. Bahrdt noch im fernen Schweizerlande weilte.

Aber wie sang- und klanglos auch die philanthropinische Herrlichkeit in's Grab gesunken war, umso lauter und lebhafter entbrannte der Streit, als die Regelung der Anstaltsschulden begann. Über Dr. Bahrdt's Privatvermögen wurde unmittelbar nach seiner Flucht das Konkursverfahren eröffnet. Bereits am Dienstag, dem 18. Mai 1779, fand sich auf Betreiben der ökonomischen Gesellschaft eine Gerichtskommission im Philanthropin ein, welche an diesem und den folgenden Tagen unter Zuziehung des Prof. Vollandt ein genaues Inventar der von Bahrdt zurückgelassenen Vermögensstücke aufnahm. Das Verzeichnis umfaßt 41 Folioseiten und enthält zugleich eine in's Einzelne gehende Schätzung aller in Frage kommenden Gegenstände. Zusammen mit dem später ausgesonderten Eigentum der Frau Bahrdt und einigen anderen nicht in die Masse gehörigen Stücken wird der Bahrdt'sche Hausrat auf 418 fl. 21 Kr. gewertet.

Die von Bahrdt in der Superintendentur zu Dürkheim zurückgelassenen Gegenstände wurden auf besondere Anordnung der Gräflichen Regierungskanzlei durch den Hofrat Rühl und den Regierungsassessor Sicherer in der Zeit vom 7. bis 10. Juni 1779 aufgezeichnet und sofort versteigert. Dieses Versteigerungsprotokoll umfaßt 51 Seiten und schließt mit einem Gesamterlös von 503 fl. 28 Kr. Eine zweite Versteigerung wurde am 17. und 18. Juni 1779 durch den Hofrat Michaelis und den

Reg.-Ass. Sicherer im Schlosse zu Heidesheim abgehalten. Das darüber aufgenommene Protokoll zählt 19 Folioseiten und weist einen Gesamterlös von 550 fl. 31 Kr. nach, welche Summe sich aber wieder um 187 fl. 53 Kr. auf 362 fl. 38 Kr. verringerte, weil die Versteigerung der Bahrdtischen Bücher nicht genehmigt wurde. Nach S. 19 des Protokolls gab nämlich der Sekretär Reinhold, welcher die meisten und wertvollsten Werke erstanden hatte, die Erklärung ab, daß er für Dr. Bahrdt selbst gesteigert habe. Die Regierungskommission hielt dies für unzulässig und hob daher diesen Teil der Versteigerung wieder auf.

Es folgte nun noch eine dritte Versteigerung, welche am 13. Januar 1780 zu Dürkheim abgehalten wurde und lediglich die Bahrdtsche Bibliothek zum Gegenstande hatte. Das Verzeichnis der verkauften Bücher füllt 6 Folioseiten und beziffert den Gesamterlös auf 200 fl. 39 Kr.

Die drei Versteigerungen zusammen trugen also die Summe von 1066 fl. 45 Kr. ein. Von diesem Erlös wurden aber nur 719 fl. 34 Kr. bar bezahlt. Der gestundete Rest erwies sich später zum Teil als uneinbringlich. Alle Versteigerungen wurden vorher ordnungsmäßig öffentlich bekannt gemacht. (L. A. Quittung vom 23. Februar 1780 über sechsmaliges Ausschellen, Rundschreiben vom 11. Juni 1779 an die Stadtmagistrate zu Mannheim, Frankenthal, Worms, Grünstadt und Freinsheim. Vgl. auch Frankfurter kaiserl. Reichs-Ober-Post-Amts-Zeitung 1780 No. 2 und 4 und Mannheimer Intelligenzblatt 1779 No. 52 und 53.)

Die Versteigerungsprotokolle mit ihren trockenen Aufzählungen der verkauften Vermögensstücke bieten doch bei genauerer Durchsicht manches Bemerkenswerte. Nicht nur, daß sie uns einen Überblick über den gesamten Hausrat, über all die größeren und kleineren Bedürfnisse einer Beamtenfamilie des vorigen Jahrhunderts gewähren, auch manchen Zug an Bahrdts Charakterbilde rücken sie in das rechte Licht.

Die Ausstattung des Dürkheimer Superintendenten war nichts weniger als üppig gewesen. Da Bahrdt vor jedem seiner zahlreichen Umzüge alles Entbehrliche verkaufte und nur die leichteren und besseren Hausgerätschaften mit sich führte (B. II S. 141, 276), so war wohl der größte Teil seiner Dürkheimer

und Heidesheimer Einrichtung erst in der Pfalz angeschafft worden. Zu Prachtstücken und Kostbarkeiten hatte aber seine Besoldung umso weniger gelangt, als seine Familie ohne Dienerschaft 5 und zuletzt gar 6 Köpfe zählte. „Ich habe immer sparsam gelebt,“ so berichtet uns Bahrdt selbst B. III S. 37 f. — „habe weder in Kleidung, noch durch Gastereien, noch durch sonst etwas großen Aufwand gemacht .... Und dennoch konnte ich in Dürkheim nicht recht füglich auskommen. Ich lebte wirklich mit Nahrungssorgen und ward zu Zeiten von Verlegenheiten beunruhigt.“ Diese Angabe wird durch den Inhalt der Inventarien bestätigt. Reine Luxusgegenstände sind nur in geringer Zahl darin genannt. An Bildern waren beispielsweise nur 4 allegorische Darstellungen (die 4 Jahreszeiten) und ein Porträt, an Silbersachen nur 5 Löffel vorhanden. Daß ein so leidenschaftlicher Raucher, wie Bahrdt, der „bereits von seinem 16. Lebensjahre an bis zu 12 Pfeifen täglich zu rauchen pflegte“ (B. I S. 131), der auch als Mann sich am wohlsten fühlte, wenn er „in eine Tabakswolke gehüllt auf seiner Studierstube saß“ (B. II S. 242), der „seine Feder, seinen Tabak und sein Weinglas“ seine Musen nannte (B. II S. 238) — daß ein solch begeisterter Freund der edlen Tabakspflanze, sage ich, eine reiche Auswahl an allerlei Rauchgerätschaften hatte, ist selbstverständlich. Und so finden wir denn in seiner Konkursmasse außer einer Anzahl „alter“ Pfeifen nicht weniger als 66 irdene Pfeifen, eine Tabakpfeifen-Maschine (?), zwei Tabatièren, eine Tabakschneide und einen ledernen Tabaksbeutel. Für seine Freude am Pfälzer Weine, den er später so schmerzlich vermißte (B. IV S. 31), zeugen verschiedene Römer, Stengel- und Schoppengläser. Daß er seit seiner Erfurter Zeit am Spiele Vergnügen fand und auch zu Dürkheim etwa alle 3 Wochen zweimal sein L'hombre spielte (B. II S. 39, III S. 38), muß uns wohl glaubhaft erscheinen, wenn wir in den Inventarien 8 Spiele Karten und zwei Spieltische verzeichnet finden. Seine in früher Jugend vorhandene Liebhaberei für schöne Frisuren (B. I S. 104 ff.) scheint ihm auch in späteren Jahren treu geblieben zu sein. Wenigstens kamen wohlgezählte 8 Perrücken, 2 Haareisen, ein Pudermantel, ein Perrückenstock, eine Pudermaschine, eine Puderquaste und ein Pfund Puder mit zur

Versteigerung. Sieben alte Ballmasken aber bekundeten, daß ihr ehemaliger Eigentümer, wie er dies so oft erwähnt, ein großer Freund geselliger Vergnügungen gewesen war. Aus dem gänzlichen Fehlen jedes Musikinstrumentes und jedes Notenheftes dürfte mit Sicherheit hervorgehen, daß weder Bahrdt noch eines seiner Familienglieder während des Dürkheimer Aufenthaltes Musik getrieben hat. Erst später zu Halle zeigte Bahrdts älteste Tochter eine beachtenswerte Begabung zum Klavierspiel und Gesang (B. IV S. 164). Bahrdts Bibliothek war nicht so umfangreich, wie man es bei einem so vielseitigen und fruchtbaren Schriftsteller erwarten sollte. Nach den Protokollen zählte sie nur wenig über 160 Bände. An wertvolleren Werken waren nur einige darunter. Es stimmt dies durchaus mit Bahrdts eigener Angabe, daß er nie eine eigentliche Bibliothek gehabt habe (B. II S. 276).

Mager genug war es um die Küchenvorräte der Frau Superintendent bestellt. Zwei Cervelatwürste, drei Säckchen mit gedörrtem Obst u. dgl., ein halbes Viertel ungebrannten Kaffees und eine Büchse Thee — das war so ziemlich alles. Vier Hühner und ein Hahn, die auf dem verlassenen Hofe der Superintendentur ein einsames Dasein führten, vollenden das Bild armseliger Knappheit.

Nicht ohne Rührung lesen wir in den Protokollen, wie sogar die Puppen und das übrige Spielzeug der Kinder unter den Hammer kamen. Auch jene geringwertigen Putzsachen, an denen oft gerade das Herz der Hausfrauen hängt, wie z. B. „eine alte, runde Schachtel voll allerley ohnbedeutende Frauenzimmer-Kleinigkeiten“, wanderten in fremde Hände. Es wurde eben alles zu Gelde gemacht.

Nicht uninteressant ist es auch, die Personen der Steigerer etwas genauer anzuschauen. Wie in allen ähnlichen Fällen lockte die Hoffnung auf billige Beute Scharen von Kauflustigen herbei. Nahezu 50 Handelsjuden aus den verschiedensten Teilen der heutigen Nordpfalz strömten an den Versteigerungstagen in Dürkheim und Heidesheim zusammen. Auch der katholische Pfarrer Weimar aus Groß-Bockenheim, der, wie oben erwähnt, das mit Bahrdts Absetzung endende Ränkespiel angezettelt hatte und somit für Bahrdt recht eigentlich der Urheber seines

Unglückes war, besaß, gelinde gesagt, die große Taktlosigkeit, in den öffentlichen Verstrichsterminen als Steigerer aufzutreten, gleich als läge ihm daran, einige sichtbare Andenken an das Opfer seiner Hetzereien zu besitzen. Daß die Mitglieder der ökonomischen Gesellschaft und Bahrdts Schwager Vollandt als Bieter auf dem Platze waren, ist durchaus begreiflich. Daß aber die mit der Leitung des Versteigerungsgeschäftes betrauten Leiningischen Beamten Rühl und Sicherer eine Reihe von Gegenständen für sich erwarben, würde heutzutage als unzulässig beanstandet werden. Ein merkwürdiger Zufall wollte es, daß die wertvollsten Werke der Bahrdtschen Bibliothek, darunter auch die Biblia polyglotta Waltoni fol. 6 vol. London 1657, welche nach Bahrdts ungerechtfertigter Anschuldigung der Hofrat Rühl sich angeeignet haben sollte (vgl. oben), durch den pater lector der Benediktinerabtei Amorbach für die Bibliothek seines Klosters erstanden wurden. Nach der Saekularisation der genannten Abtei (1802) kamen die ehemals Bahrdtschen Bücher mit der gesamten übrigen Klosterbibliothek in den Besitz des Fürsten und früheren Grafen Karl zu Leiningen. Wie der i. J. 1851 zu Amorbach gedruckte Katalog ausweist, waren sie daselbst bis zum Verkaufe der genannten Klosterbibliothek (2. Juni 1851) vorhanden.

Unter gewöhnlichen Verhältnissen würden auch die zur Bahrdtschen Besoldung gehörigen und zur Zeit der Konkurseröffnung noch nicht abgelieferten Naturalien in die Masse gefallen sein. Nun hatte aber die Leiningische Regierung, wie schon oben kurz erwähnt, auf besonderen Befehl des Grafen Karl dem Dr. Bahrdt für die Dauer seiner bloßen Amtsenthebung (Spätjahr 1778 bis zum 26. April 1779, dem Tage der Amtsentsetzung) den Fortgenuß seiner vollen Naturalbesoldung zugesichert. Da die meisten Naturalien, und namentlich die bedeutenden Weinbezüge des von Martini zu Martini laufenden Besoldungsjahres erst jeweilig im Herbst fällig wurden, Bahrdt aber bei dem Grafen Karl um die Barauszahlung seiner letzten Halbjahresbesoldung nachgesucht hatte (B. III S. 391), so wurde ihm bei seiner Flucht, wie erzählt, der Schätzungswert seiner noch gar nicht angefallenen Besoldungsnaturalien mit 400 fl. eingehändigt. Wegen dieser vorschüßlichen Gehalts-

entrichtung belegte die Leiningische Regierung im Herbst 1779 die zur Ablieferung gelangenden Frucht- und Weinkompetenzen mit Beschlag. Der neuernannte Superintendent Klevesahl, der am 24. August 1779 sein Amt angetreten hatte, erhielt das ihm gebührende Viertel (Bartholomaei bis Martini 1779) in natura ausgeliefert. Die auf Bahrdt entfallende Hälfte (Martini 1778 bis Ostern 1779) wurde öffentlich versteigert. Dabei war zunächst in Aussicht genommen, daß ein etwaiger 400 fl. übersteigender Mehrerlös in die Bahrdtsche Konkursmasse fließen sollte. Nachdem aber bei der Versteigerung nur 312 fl. 12 Kr. erzielt wurden, kam nicht einmal die Regierung zu ihrem vollen Gelde. (L. A. ad protoc. consist. Dürkheim d. 15. Sept. 1779, d. 10. Okt. 1779; ad protoc. regim. Dürkheim d. 12. Jan. 1780; resolutum in consilio regiminis vom 13. Jan. 1785.)

Während man noch damit beschäftigt war, in der geschilderten Weise den Umfang der Konkursmasse festzustellen, hatte die Leiningische Regierung bereits unter dem 28. Mai 1779 „in Sachen Herrn Dr. Bahrdts contra quoscunque creditores" Ediktalzitation erlassen. Dieselbe wurde u. a. in der Frankfurter kayserl. Reichs-Ober-Post-Amts-Zeitung vom 18. Juni 1779 No. 97 und vom 2. Juli 1779 No. 105 ordnungsmäßig bekannt gemacht. Zum Liquidationskommissar wurde der Regierungskanzleirat Lang, zum Kontradiktor der Amtmann Susemihl ernannt. Die Liquidationsverhandlungen nahmen mehrere Tage in Anspruch. Das über dieselben vorhandene Protokoll (W. A. Bl. 48 ff.) umfaßt 94 Folioseiten. Nicht weniger als 23 Gläubiger mit einer Gesamtforderung von über 10 500 fl. hatten sich gemeldet. Da nur über das Bahrdtsche Privatvermögen das Konkursverfahren eröffnet war, wurden von vornherein alle diejenigen Forderungen abgewiesen, welche sich gegen das Philanthropin, bezw. die ökonomische Gesellschaft richteten. Es waren dies etwa 8250 fl. Der verbleibende Rest von rund 2250 fl., welchem, wie oben gezeigt, eine Aktivmasse von 1066 fl. 45 Kr. gegenüberstand, wurde vorbehaltlich weiterer rechtlicher Prüfung zum Bahrdtschen Konkursverfahren zugelassen. Das Verhältnis zwischen Aktiven und Passiven gestaltete sich später noch ungünstiger, weil noch einige Gläubiger sich nachträglich meldeten.

Das Liquidationsprotokoll enthält nur wenig Interessantes. Die geltend gemachten Forderungen beziehen sich meist auf gelieferte Waaren und Medikamente, auf geleisteten ärztlichen Beistand, rückständige Schuldzinsen u. dgl. mehr. Erwähnenswert ist der bei den Verhandlungen zu Tage getretene Umstand, daß Bahrdt von Halle aus, weil ihm das Gewissen geschlagen haben mochte, mit Cessionsurkunde vom 24. Juni 1779 sein gesamtes zu Dürkheim und Heidesheim zurückgelassenes Vermögen an seinen ehemaligen Gesellschafter Specht abgetreten hatte. (W. A. Bl. 70 b, 71. Vgl. B. IV S. 51 f.) Da diese Verfügung erst nach der Konkurseröffnung getroffen war, konnte sie begreiflicherweise keine rechtliche Wirkung haben. Erwähnenswert, wenn auch streng genommen nicht hierher gehörig, ist ferner der folgende Vorgang. (W. A. Bl. 60 b ff.) Im Liquidationstermin erschien neben den Gläubigern auch der Hofrat Rühl, um einen Brief Bahrdts zu überreichen, in welchem derselbe u. a. um die Zusendung seiner in der Dienstwohnung zu Dürkheim zurückgelassenen Papiere ersuchte. Dabei bemerkte Rühl, daß er „zu seiner eigenen Satisfaktion von ernannten Papieren folgende in originali zurückzubehalten wünsche, als .

1. Konzept Supplicarum ad Illustrissimum, worinnen Hofrat Rühl als ein Bösewicht, der dem Hochgräfl. Leiningischen Hause schädlich und an seinem Herrn treulos geschildert wird, und worinnen sich der Herr Doktor seine (Rühls) Stelle in Cameralgeschäften zu vertreten und in zwei Jahren alle Schulden (des Staates) zu bezahlen erbietet,

2. Konzept Supplicarum an die Frau Gräfin von Wartenberg (Karoline Polyrena, geb. Gräfin zu Leiningen), worinnen Hochdieselben ersuchet werden, Höchstdero Herrn Bruders Herz dahin zu lenken, damit der Rühlischen Tyrannei, über welche eine Rebellion im Lande entstehen würde, und damit den Chikanen ein Ende gemacht werden möchte,

3. Konzept einer Vorstellung ad Illustrissimum, wie Höchstdieselben ihre Regierung einzurichten hätten und aus welchen Gründen noch außer Herrn Hofrat Rühl ein besonderer Referendarius angenommen werden müsse,

4. Konzept einer weiteren Vorstellung ad Illustrissimum, worinnen Herr Hofrat Rühl a) der Gotteslästerung, b) ahndungswürdiger Verbalinjurien gegen Illustrissimum, dero hochgräfliches Haus und gesamte Dienerschaft, c) unterschlagener Gelder beim Fruchthandel beschuldigt wird,

5. Konzept eines Billets an H. Hofrat Rühl, so der komischen Schilderungen wegen, welche von seinen Personalien gemacht werden, aller Aufmerksamkeit würdig ist."

Für die Beurteilung des gegenseitigen Verhältnisses zwischen den beiden Feinden Bahrdt und Rühl, über das man seither lediglich die sehr parteiische Schilderung Bahrdts besaß (B. III S. 28 ff., 92 ff., 186 f., 389 ff. u. s. w.), ist die Kenntnis der vorstehenden Schriftstücke von der größten Wichtigkeit. Daß Bahrdt wirklich, trotz des Abmahnens seiner Freunde, den Versuch gemacht hat, Rühl aus dem Sattel zu heben, wird auch N. S. 167 kurz erwähnt.

So rasch nun auch in den ersten Monaten nach Bahrdts Entweichen die auf Feststellung der Konkursmasse abzielenden Verhandlungen gefördert worden waren, umso langsamer ging es in der Folgezeit. Zahlreiche Rechtsstreitigkeiten, deren Entscheidung für die Masseverteilung von ausschlaggebender Bedeutung war, wirkten hemmend auf den Gang der Verhandlungen ein. Der Krieg aller gegen alle schien begonnen zu haben. Fünfzehn Gläubiger, die im Bahrdtschen Liquidationstermin mit ihren Ansprüchen an die ökonomische Gesellschaft verwiesen worden waren, traten klagend gegen die letztere auf. (W. A. Bl. 172. Die wenig interessanten Spezialakten, 15 umfangreiche Bände, befinden sich noch im Münchener allg. Reichsarchiv.) Sie erwirkten in erster Instanz obsiegende Urteile, nachdem die Tübinger Juristenfakultät zur Sache gehört worden war. (W. A. Bl. 19, 37, 39, 41, 42, 43, 183b u. s. f.) Die ökonomische Gesellschaft holte darauf im Juli 1781 ein weiteres Gutachten der Gießener Juristenfakultät ein, das im Gegensatz zu dem Tübinger Gutachten dahin lautete: „daß die Mitglieder der ökonomischen Sozietät alle und jede Dr. Bahrdtische philanthropinische Gläubiger zu bezahlen nicht schuldig und verbunden seien". (W. A. Bl. 96—100.) Mit neuem Mute und neuen Kräften setzte man nun das Prozessieren

fort. Im Jahre 1782 wurde die letzte Instanz des Reichskammergerichtes zu Wetzlar von der ökonomischen Gesellschaft angerufen. Bei der Langsamkeit des damaligen Verfahrens war die Sache am Schlusse des Jahres 1785 nicht weiter, als bis zum Wechsel der ersten Parteischriftsätze gediehen. Was schließlich daraus geworden sein mag, ist aus den Akten nicht ersichtlich. Noch im September 1790 wartete man bei der Leiningischen Regierung auf eine Entscheidung des höchsten Gerichtshofes. (L. A. Resolutum v. 10. Septbr. 1790.) Ob sie überhaupt ergangen ist, muß um deswillen zweifelhaft erscheinen, weil die mit dem Jahre 1785 abschließenden Reichskammergerichtsakten die Aufschrift „volumen unicum“ tragen.

Ein weiteres Hindernis für den Fortgang des Bahrdtschen Konkurses bestand darin, daß die ökonomische Gesellschaft auf Grund der von Bahrdt übernommenen Bürgschaft die gesamte Aktivmasse nebst dem ausgesonderten Vermögen der Frau Dr. Bahrdt mit Ausschluß aller übrigen Gläubiger für sich beanspruchte. (W. A. Bl. 107 b, 108 b; L. A. Resol. v. 10. Septbr. 1790.)

Die Leiningische Regierung und insbesondere der mit der Verwaltung der Aktivmasse betraute Regierungsassessor Sicherer wagte angesichts dieser allgemeinen Verwirrung lediglich die Massekosten und einige bevorrechtete Förderungen, wie Dienstbotenlöhne, Arzthonorar u dgl. auszuzahlen, so daß i. J. 1784 noch rund 780 fl. teils in barem Gelde, teils in Außenständen vorhanden waren. Um den „Anzapfungen, welche sich ein und andere Glieder der ehemaligen Gesellschaft des philanthropinischen Instituts gegen ihn herausgenommen“, zu entgehen, beantragte Sicherer am 23. Jan. 1784, daß die Verwaltung der Masse ihm abgenommen und einem besonderen Kurator übertragen werden möchte. Es wurde nun der Rat und Advokat Wild mit der Fortführung der Angelegenheit beauftragt. Aber auch er mußte sich unter den geschilderten Verhältnissen im wesentlichen auf die Beitreibung der vorhandenen Außenstände und die verzinsliche Anlegung der Barmittel beschränken. Am 22. Januar 1788 wurden die Konkursakten „für beschlossen angenommen und ad referendum ausgestellt“. Die letzte im Amorbacher Archiv vorhandene Regierungsverfügung vom 10. Sept. 1790

besagt, daß der Referent an die Beendigung der Sache erinnert werden solle. Wann und wie man schließlich bei den obwaltenden Schwierigkeiten zu Ende kam, ist nicht zu ermitteln. Nicht ausgeschlossen ist es, daß die gewaltigen Ereignisse der französischen Revolution, welche schon am Anfang der 90er Jahre des vorigen Jahrhunderts in die Leiningischen Lande herübergriffen und die endgiltige Vertreibung des Fürstlichen Hauses im Gefolge hatten, die Erledigung der verwickelten Angelegenheit gänzlich in den Hintergrund drängten.

Wie aber auch der schließliche Ausgang der Sache gewesen sein mag, so steht doch jedenfalls das Eine fest, daß Bahrdts Anschuldigungen gegen die Leiningische Regierung fast durchweg der Berechtigung entbehrten. Nicht Bahrdt, sondern die von ihm in das Verderben gestürzten, unglücklichen Mitglieder der ökonomischen Gesellschaft verdienen unser innigstes Mitleid. Bis zum Jahre 1784 hatten sie bereits über 1400 fl. Prozeßkosten entrichtet. (L. A. Eingabe Spechts v. 29. Novbr. 1784.) Das von ihnen um die Taxe von 11,000 fl. übernommene Inventar des Heidesheimer Philanthropins ergab bei seiner Versteigerung einen Erlös von wenig über 3000 fl. (W. A. Bl. 104 b). Bereits i. J. 1783 heißt es von Schellenberg und Koch, sie seien „nach der gemeinen Sage und offenkundig in einen solchen Handels- und Vermögensrückfall geraten, daß man vorabsichtlich nach einer kurzen Zeit sich schlechterdings nicht mehr an ihnen erholen könne“ (W. A. Bl. 167 b).

Das war der Ausgang eines Unternehmens, das eine vollständige Umwälzung auf dem Gebiete des Erziehungswesens herbeiführen sollte.

Die Tage von Heidesheim bedeuteten für Bahrdt den Wendepunkt seines Schicksals. Hier traten in einer verhältnismäßig kurzen Zeitspanne all seine guten und schlechten Eigenschaften besonders ausgeprägt zu Tage. Was er später war und schuf, war nur ein Abglanz des Früheren. Mit dem Heidesheimer Philanthropin stürzte auch sein Lebensglück in Trümmer.

IV.

Die phonetische Seite des Schreiblesunterrichtes.

Zugleich eine Buchbesprechung.

Unter den wichtigen Aufgaben, welche die Schule im Dienste des sprachlichen Unterrichtes zu lösen hat, ist die Bildung des Sprachgefühls an hervorragender Stelle zu nennen, und ein bedeutsames Ziel auf diesem Bildungswege ist in der Klangschönheit der Muttersprache gegeben, ein Ziel, dessen Erreichung eines ebenso edelen als ernsten Strebens würdig erscheint. Das pädagogische Gewissen für jene Aufgabe wieder geschärft zu haben, ist das Verdienst eines Mannes, der nicht allein mit treuer Hingebung und warmer Begeisterung seine Sache vertreten hat, dessen Wort auch getragen war von der Autorität einer tief-wissenschaftlichen Einsicht und von der Kraft einer offenen rückhaltslosen Sprache.

Der hochschätzbare Germanist Rudolf Hildebrand war es, der wieder ein erhöhtes Interesse für eine an und für sich naheliegende, aber im Drange anderer Bildungsziele zu sehr in den Hintergrund getretene unterrichtliche Aufgabe zu wecken wußte. Hat sein Buch „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule u. s. w." zunächst zwar die höheren Lehranstalten im Auge, so enthält dasselbe eine Menge von Wahrheiten, die allgemein für jede Unterrichtsanstalt gelten müssen, welche Unterricht und Pflege der Muttersprache in den Kreis ihrer Bildungsarbeit einbezogen hat. Sein Weckruf hat darum in der gesamten deutschen Schule einen kräftigen Widerhall gefunden.

„Das ist das Leiden, an dem unsere Sprache krankt," sagt er, „auch in der Schule: die schwarzen Striche auf dem Papier sind unserer Zeit das Wesentliche des Wortes, das Zeichen ist uns zur Sache selbst geworden, die Schale gilt als der Kern. Im Auge lebt uns das Wort, nicht mehr im Ohr."

Durch diese kräftigen Anregungen, sowie angesichts der achtbaren Erfolge, welche die Verwertung der wissenschaftlichen Ergebnisse der Lautphysiologie namentlich im fremdsprachlichen Unterricht zu Tage förderte, ist die Forderung: Bildung

des Ohrs und der Sprachwerkzeuge in erhöhtem Maße in den Vordergrund der didaktischen Bestrebungen eingetreten.

Steht es fest, — und bei vollsinnigen Menschen dürfte darüber kein Zweifel sein — daß ein feines und scharfes Gehör zur Aufnahme der Sprachlaute nur an einem reinen und wohlartikulierten Sprechen herangebildet wird, und ist es umgekehrt richtig, daß ein fein gestimmtes Ohr die Werkzeuge der Sprache in weitgehender Weise zu beeinflussen vermag, so wird durch diese Wechselwirkung die Schule auf eine besondere Sorgfalt und auf eine umfassende Thätigkeit in der Ausbildung jener Organe mit Notwendigkeit hingewiesen.

Der Weg zur Erreichung dieser Ziele ist in jener Seite der unterrichtlichen Thätigkeit zu suchen, die mit Hingebung und in wissenschaftlich geregelter Weise der Erzeugung und Wahrnehmung der Sprachlaute, als den Grundbestandteilen des gesprochenen Wortes, sich zuwendet, oder, um es mit einem didaktischen Fachausdruck zu sagen, in einer tüchtigen lautlichen Schulung.

Wie aber jeder Unterricht einen erhöhten Erfolg sichert, je mehr der Unterrichtende in das Wesen der Sache eingedrungen ist, je mehr er sich befähigt zeigt, den Stoff von einem weiteren Gesichtspunkte zu überblicken, so kann auch sicher eine lautliche Schulung sich um so erfolgreicher gestalten, je tiefer der Lehrer in die Natur der Laute eingedrungen ist, je mehr er ihr Wesen und je besser er ihre Bildung und Verwendung erfaßt hat.

So wird die Schule darauf hingewiesen, auch jenem Teil der allgemeinen Sprachwissenschaft ihre Aufmerksamkeit zu schenken, der die Sprachlaute zum Gegenstand hat, der Phonetik. Von ihr empfängt die Unterrichtsarbeit Plan und Richtung, nicht allein in Hinsicht auf Auswahl und methodische Folge des Lehrstoffes, sondern auch, was dabei als sehr wichtig erscheint, in Beziehung auf die einzusetzenden Besserungsmittel. Gerade in dem Umstand, daß eine geklärte Einsicht in die Lautbildung das Mittel bietet, die lautlichen Fehler des Schülers auf ihre Ursachen zurückzuführen, ja dem Schüler selbst mit wachsender Erkenntnis die Fehlerquellen zum Bewußtsein zu bringen, gerade dadurch ist dem Lehrer, gleich dem Arzte, die

erste Voraussetzung zur Heilung in der richtigen Diagnose gegeben. Zugleich hat er auch für die methodische Gymnastik der Sprachwerkzeuge, sowie für eine planvolle Ausbildung des Gehörsinnes wesentlich sicherere Mittel zur Seite, als die bisherige Praxis sie kennt.

Aber alles das sind nicht nur die Resultate bloß theoretischer Erwägungen, sondern auch die Ergebnisse praktischer Erfahrung mit einer Wissenschaft, die früher kaum gewürdigt, wenn nicht gar verspottet wurde.

Zwar sind die Erfolge auf breiter Bahn zumeist und zunächst bei dem Unterrichte der neueren Sprachen in die Erscheinung getreten, aber es kann kaum zweifelhaft sein, daß auch der deutsche Unterricht von der Phonetik Förderung erfahren muß, denn eine gute deutsche Aussprache bringt das Kind keineswegs mit zur Schule. Liegt hier auch nicht die Aufgabe, neue, eigenartige Lautgebilde zu vermitteln, in jenem Maße vor, wie bei der Erlernung der fremden Sprachen, so erfordert die Kulturarbeit an dem Lautbestand der Umgangssprache eine solche vielseitige und energische Thätigkeit, daß die Schule keineswegs Veranlassung hat, ein solch förderndes Mittel von der Hand zu weisen, wie es ihr in den wissenschaftlichen Ergebnissen der Lautphysiologie dargeboten wird.

Erfreulicher Weise mehrt sich auch auf diesem Gebiete die Zahl der Jünger, und wer die Fachlitteratur der Gegenwart verfolgt, wird die Überzeugung gewonnen haben, daß auch im Unterrichte in der Muttersprache das Interesse an der phonetischen Sache im Wachsen begriffen ist.

Und so gereicht es uns zur freudigen Genugthuung, hier auf ein Unterrichtsmittel hinweisen zu können, das auf dem Boden langjähriger unterrichtlicher Praxis erwachsen, in seinem ganzen Aufbau und seiner ganzen Anlage sich die Gesetze der wissenschaftlichen Lautlehre dienstbar gemacht hat. Es ist die

Fibel für den ersten Sprech-, Lese- und Schreibunterricht.
Nach den Grundsätzen der Phonetik bearbeitet von
Wilhelm Bangert[1].

---

[1] Die Fibel, im Verlag von Moritz Diesterweg in Frankfurt am Main erschienen, ist versehen mit einem Begleitwort von Direktor Karl Rehorn und enthält 27 Originalzeichnungen von E. Müller. (Preis geb. 90 Pfg.)

Freilich sollte man von der Fibel an sich, als einem Buche, dem die Aufgabe zufällt, in die Kunst des Lesens einzuführen, erwarten, daß sie in der Folge und Darbietung ihres Stoffes den eigenartigen Charakter der Laute, ihre organische Fügung und Angleichung beachte; allein es scheint, daß der Gesichtspunkt für die Natur und das Wesen der Sprachelemente im Streite der Methoden allzusehr aus dem Auge verloren wurde.

Ist sich die Schule der Aufgabe bewußt geworden, der Pflege des Gehörs und der Sprachorgane durch planvolle Übung eine größere Sorgfalt zuzuwenden, so ist ihre Thätigkeit gerade in der Elementarklasse von der größten Wichtigkeit. Was hier gut und sicher aufgebaut wird, das gewährleistet einen festen Bestand, was hier verfehlt und übersehen wird, das schleppt sich als „ew'ge Krankheit" durch den folgenden Unterricht und kann nur mit größter Mühe, oft auch gar nicht ausgerottet werden. Wie empfänglich ist das Ohr noch auf dieser Stufe, wie nachgiebig, wie bildsam zeigen sich noch die Sprachorgane!

Wenn daher eine Berücksichtigung des phonetischen Momentes im Sprachunterricht als allgemeine Forderung erhoben wird, und wenn dieser Forderung in wirksamer Weise Rechnung getragen werden soll, dann muß der grundlegende Unterricht nicht allein in erster und nächster, sondern auch in eingehendster und gründlichster Art unter der Einwirkung einer lautlichen Schulung stehen, und das einzige unterrichtliche Hilfsmittel dieser Stufe, das in den Händen der Schüler ist, die Fibel, sie muß in ihrer Einrichtung dem phonetischen Gesichtspunkt allseitig Rechnung tragen.

Somit erscheint die Herausgabe der hier vorliegenden Fibel nicht allein als schlechthin gerechtfertigt, sie ist als eine That der Notwendigkeit zu erachten, zur Lösung einer didaktischen Aufgabe, welcher unsere bisherige Fibellitteratur teils gar nicht, teils in ganz unzulänglichem Maße Rechnung getragen hat.

Daß das Lesen in Wechselbeziehung zum Schreiben gelehrt wird, ist eine Forderung, die seit Graser kaum eine wirksame Anfechtung erfahren hat. So wird nicht nur der bildende Wert, der in der äußerlichen Darstellung von innerlich Erfaßtem liegt, zur Geltung gebracht, es wird auch das Schreiben von Grund

auf zu dem gemacht, was es sein soll: zur sichtbaren Darstellung des gesprochenen Wortes und im Weiteren zur graphischen Festlegung des Gedankens. Verlangt die Einübung der Buchstaben, als das Erzeugnis einer mechanischen Handbewegung, eine strenge Berücksichtigung der Schriftelemente und darum eine möglichst genaue genetische Folge, so ist in Beachtung dieses Gesichtspunktes, doch immerhin innerhalb bestimmter Grenzen, eine gewisse Freiheit in der Bewegung möglich. Keinesfalls können die hier vorliegenden Rücksichten geeignet sein, eine lautphysiologische Anordnung der Materie von vorneherein in Fesseln zu schlagen.

Nun sind aber die Laute nicht unmittelbar gegeben, sie erscheinen vielmehr als die Elemente des Sprachganzen und müssen aus dem kleinsten in sich abgeschlossenen Teil desselben, dem Worte, erkannt und hergeleitet werden. Auch ist das Lesen nicht lediglich ein mechanisches Zusammenziehen der einzelnen Laute, sondern eine auf dem Verständnis der Lautfügung im Worte gegründete Fertigkeit. Beide Rücksichten erfordern, daß der erste Leseunterricht sich an das gesprochene Wort anlehne, und dieses wieder muß seine Voraussetzung in einem angemessenen Vorstellungsgebiete finden.

So wird der Elementarunterricht des Lesens in jene Bahnen gelenkt, die einen sachlichen Inhalt als Ausgangspunkt haben: also von der Sache zum Wort, vom Worte zum Laut, vom Laut zum Zeichen. Dieser analytische Weg der Lehrweise kann aber nur insoweit Berechtigung haben, als er einer organischen Verbindung des Lesens mit dem Schreiben keinerlei Beschränkung auferlegt und die durch das lautphysiologische Moment bedingte unterrichtliche Folge der Sprachlaute und ihrer Angliederung in keiner Weise beeinträchtigt.

Nun weist, wie oben dargelegt wurde, das Schreiben direkt auf den Weg der Konstruktion — und auch das Lesen ist unmittelbar konstruktiver Natur — sodaß also eine wirksame Vereinigung beider nur auf dem Boden der Synthese gefunden werden kann.

Eine analytische Gliederung, wie sie oben verlangt wurde, kann also nur insoweit Berechtigung haben, als sie die Elemente

des Lesens, die Laute und deren sprachliche Angliederung zum Bewußtsein bringt. Eine grundsätzliche Anwendung der Analyse auf den eigentlichen Schreibleseunterricht setzt sich, wie oben gezeigt wurde in Widerspruch mit der Erlernung des Schreibens und schließt im Lesen eine genetische Folge des Unterrichtsstoffes nach lautlichen Rücksichten von Anfang an aus.

Wenn auch seit langem die Lösung der Methodenfrage unter dem Zeichen der Annäherung beider Richtungen, der Schreiblese- und der Normalwörtermethode steht, eine Verschmelzung, welche die obersten Grundsätze beider gleichwertig zur Darstellung bringt, wird sich nicht vollziehen.

Eine Annäherung und Ausgleichung der gegenseitigen Vorzüge kann nur auf der Grundlage geschehen, daß das synthetische Verfahren als oberstes Prinzip von dem analytischen in heilsamer Weise befruchtet wird, oder mit andern Worten, daß die als Lehrform zunächst berechtigte Schreiblesemethode sich ohne jede Schranke in der freien Entfaltung ihrer Eigenart die Vorteile des Normalwort-Verfahrens, wie sie in dem Ausgang vom Sachlichen und in der Gliederung des gesprochenen Wortes in die Erscheinung treten, dienstbar macht.

Gerade in der Aufstellung und Verwertung des phonetischen Grundgedankens sind für die Gestaltung des Abc-Buchs so scharfe Grenzen gezogen, daß der Methodenstreit dadurch bedeutend an Klärung gewinnen und bei berechtigter Anerkennung jenes Prinzips seinen versöhnenden Ausgang finden muß.

Um für unsere Fibel-Besprechung einen festen Untergrund zu finden, konnten wir es uns nicht versagen, den voraus gegangenen Erwägungen einen etwas breiten Raum zu gewähren. Sie haben zu der Erkenntnis geführt, daß für eine nach phonetischen Grundsätzen bearbeitete Fibel die Entscheidung für die Methode eine sehr einfache war. Eine Fibel dieser Richtung mußte eben eine Schreiblesefibel sein, d. h. eine Fibel, die ein Lehrverfahren bedingt, in dem der Leseunterricht in seiner organischen Verbindung mit dem Schreiben als Selbstzweck erscheint, eine Fibel, die wohl auch in bestimmten, dem kindlichen Vorstellungskreise angemessenen Sachgebieten die Grundlage des gesprochenen Wortes und daraus das synthetisch zu gestaltende

Unterrichtsmaterial findet, aber nach dieser Seite sich nicht unter die Abhängigkeit eines Lehrstoffes stellt, der in seiner Auswahl und Anordnung sachliche Belehrung als oberstes Bildungsziel hat.

Die hier vorliegende Fibel ist nun ganz auf dem gekennzeichneten Boden erwachsen. Bei strenger Beachtung des phonetischen Grundgedankens konnte die wissenschaftlich-systematische Gliederung für die Stufenfolge der Laute nicht entscheidend sein, hier mußten pädagogische Rücksichten mitbestimmend wirken. Neben einer möglichst weitgehenden Wahrung des genetischen Prinzips in der Anordnung der Schriftzeichen mußten die Schwierigkeiten in der Auffassung der einzelnen Laute, das Verhältnis von Belautung und Bezeichnung u. s. w. zur Geltung kommen.

Der Erfassung am meisten offenliegend sind die Vokale, mit ihnen mußte die Fibel einsetzen. Zunächst erscheinen selbstverständlich die einfachen und zwar nach Maßgabe der Lippenartikulation in der Folge **a e i o u.** Darauf folgen die stimmhaften (dauernden, singbaren) Konsonanten in der Ordnung: **m n l r w s j**. Nachdem **ei**[1] schon zwischen **l** und **n** eingeschoben ist, haben nun die beiden anderen Doppellaute **eu** und **au** ihre Stelle gefunden.

Sodann treten als neue Lautgruppe die stimmlosen Dauerlaute auf: **f h ch sch s.** Die unter Einwirkung der Vokale verschiedene Belautung des **ch** hat im Übungsstoff unter scharfer Hervorhebung des Gegensätzlichen ein sicheres Fundament für Erkenntnis und Anwendung gefunden, ebenso giebt der Lesestoff unter „**s**“ Veranlassung, den Unterschied zwischen der (bereits vorgeführten), stimmhaften und stimmlosen Belautung dieses Dentalen zum Bewußtsein zu bringen. Die dauerlosen Laute, welche nun folgen, sind unterrichtlich wohl am schwierigsten zu behandeln, einmal wegen ihres explosiven Charakters, zum andern Male hinsichtlich der Unterscheidung der Stimmlosigkeit und Stimmhaftigkeit; nach Rücksicht des letzteren Momentes,

[1] Gleichzeitig mit **ei** tritt auch das sogenannte neutrale **e** und damit auch die Einführung zweisilbiger Wörter auf. Wir glauben, diese Lektion bietet des Neuen zu viel und hätte zweckmäßiger auf wenigstens zwei, wenn nicht drei methodische Einheiten verteilt werden können.

sowie nach ihrer Artikulation, erscheinen sie in nachstehender Anordnung: **p b** (Lippenlaute) **t d** (Zungenlaute) **k g**[1] (Gaumenlaute). Nach Vorführung der Umlaute **ä äu ö ü** kommt der ziemlich isoliert stehende **z**-Laut und dann **ß** und **v** als verschiedene Zeichen für schon erkannte Lautgebilde (**s f**).

Der hier gegebene Aufbau der ersten Stufe der Fibel (Laute und Lautzeichen), sowie die Andeutungen der unterrichtlichen Vermittlung lassen erkennen, daß dabei der phonetische Gesichtspunkt durchweg zur Geltung gekommen ist, und daß ein auf dieser Grundlage aufgebauter Leseunterricht in hohem Grade als geeignet sein muß, sowohl das Ohr für die Aufnahme, als auch die Stimme für die Wiedergabe der Klangschönheiten unserer Sprache in wirksamer Weise zu schulen. Daß aber dieses Ziel nicht erreicht wird, wenn man sich bloß auf die einseitige Verarbeitung des Lesestoffes beschränkt, das muß dem Manne der Schule nicht ungeläufig sein. Gerade in der mündlichen Er- und Verarbeitung des Stoffes darf das nachhaltigste Mittel guter lautlicher Schulung gesucht werden; ein lautlich schönes und korrektes Lesen wird alsdann vom Baume der vorbereitenden und begleitenden Thätigkeit als reife Frucht herabfallen. Auch in dieser Hinsicht ist die Fibel gut bestellt. Für die Art des unterrichtlichen Betriebes sind auf Seite I—VII kurze, aber klare und bestimmte Fingerzeige gegeben. Wir würden, von der Erwägung geleitet, daß in einem Schülerbuch die Didaktik das Wort nicht haben soll, diesen Teil einer eigenen Begleitschrift zuweisen, ihn aber in jenem Maße erweitern, daß er dem Lehrer ein treuer und zuverlässiger Führer auf einem Gebiete werde, auf welchem die unterrichtliche Praxis ihn vorerst noch nicht hat vertraut machen können.

Als Anschauungsgrundlage behufs Gewinnung des Stoffs der Sprechübungen und im weiteren der Lautgebilde dienen eine Anzahl Bilder (27), die als Originalzeichnungen eines Künstlers, der auch im Dienste der Schule steht, nicht allein in hohem Maße das Schönheitsgefühl befriedigen, die

---

[1] **g** findet als stimmhafter und stimmloser Engelaut erst auf einer späteren Stufe seine Vorführung, bis dahin tritt es lediglich als Verschlußlaut auf.

auch für eine tiefe Kenntnis des Interessen- und Anschauungskreises unsrer Kleinen beredtes Zeugnis geben und darum sowohl künstlerisch wie auch pädagogisch gleich wertvoll gelten müssen. Unter der nicht geringen Zahl uns bekannter Fibeln ist keine, die auf diesem Gebiete von der vorliegenden übertroffen wird.

Die Schriftformen sind die in Frankfurter Schulen verwendeten Müller'schen Alphabete, ein Duktus, der in konsequenter Verwertung der Grundformen und in der Befriedigung ästhetischer Ansprüche sich als höchst vollkommen zeigt.[1] Die lithographische Ausführung ist musterhaft.

Hiermit haben wir schon angedeutet, daß sich der Verfasser zunächst für die sogenannte reine Schreiblesemethode, d. h. diejenige, welche vorerst die Druckschrift nicht berücksichtigt, entschieden hat. Daß dieser Weg vom pädagogischen Gesichtspunkte aus der einzig richtige ist, halten wir für so selbstverständlich, daß wir die Sache mit keinerlei Bemerkungen begleiten wollen. Als offen muß die Frage gelten, wie weit die Beschränkung auf die eine Schriftart zur Durchführung kommt, namentlich ob auch die Großbuchstaben nach diesem Gesichtspunkte zur Behandlung gelangen. Darüber können die Ansichten verschieden sein und jede kann in ihrer Art mit berechtigten Gründen gestützt werden. Verfasser hat das reine Verfahren nach Vorführung der Minuskeln (mit Ausnahme von **c, qu, x** und **y**) verlassen, läßt aber bei der Vorführung der Großbuchstaben je ein Sätzchen in Schreibschrift auftreten.

Viele unserer Schreiblesefibeln erweisen sich in ihrer Anlage dadurch als verfehlt, daß eine allzu strenge genetische Folge der Buchstaben nach ihrer Schreibschwierigkeit den Stufengang nach Maßgabe der Hervorbringung und Angliederung der Sprachlaute vollkommen aus dem Auge gelassen hat. Es wurde schon oben darauf hingewiesen, daß ohne gröbliche Verletzung des genetischen Prinzips die Rücksicht auf Schreibschwierigkeit eine ziemlich weitgehende Bewegungsfreiheit gestattet. Ein Rückblick auf die oben bereits gegebene Einrichtung der ersten Stufe wird

[1] Eine Ausgabe in einem, ein großes Verbreitungsgebiet beherrschenden Schriftduktus, ist in Vorbereitung.

die Überzeugung befestigen, daß unsere Fibel die phonetische und graphische Seite des Lehrganges in meisterhafter Weise zur Ausgleichung gebracht hat.

Ferner darf auch nicht unterlassen werden, darauf hinzuweisen, daß der zu gewinnende Laut stets an erster Stelle im Normalwort erscheint, und daß in dieser Gleichmäßigkeit der Vorführung eine sehr wertvolle Apperzeptionshilfe für die Lautvorstellung geboten ist.

Die 2. Stufe führt die Druckschrift der Kleinbuchstaben vor, ohne den Rahmen des in der 1. Stufe gebotenen Lesestoffes durch eine neue Schwierigkeit zu überschreiten.

Die 3. Stufe ist überschrieben: Besondere Sprech- und Leseübungen. Sie behandelt die Nebenfunktionen der Buchstaben, also ihre Anwendung zur Bezeichnung der Dehnung und Schärfung und den von der Grundbedeutung abweichenden Lautwert einiger Buchstaben, so den des **ſ** in **ſt, ſp, ſſ,** des **n** in **ng** und **nk,** des auslautenden **b** und **d,** sowie das **g** als Engelaut, und zwar in seiner palatalen und gutturalen Hervorbringung; besonders ist dabei auch Rücksicht auf seine stimmhafte und stimmlose Belautung genommen und sein Verhältnis zu **ch** berücksichtigt. Dazwischen bietet diese Stufe leichtere Übungen von an- und auslautenden Konsonantenübergängen.

Die 4. Stufe bringt die Großbuchstaben. Da die phonetische Verwertung der Schriftzeichen auf den vorausgehenden Stufen ihre Erledigung gefunden hat, so lag für eine Anordnung der Majuskeln nach ihren Schriftelementen kein Hindernis vor. Der Lesestoff ist geeignet, um zu Sprech- und Schreibübungen in mannigfachster Art Verwendung zu finden. Die Wörter, bei denen Belautung und Schreibung sich nicht decken, sind zur größeren Sicherheit der Einprägung gesondert.

Die 5. Stufe ist gewissermaßen als Wiederholung des Vorausgegangenen anzusehen und soll namentlich dazu dienen, die Kleinen hinzuleiten, sich der sprachlichen Erscheinungen mehr und mehr bewußt zu werden.

Damit ist, wenn man von der Einführung der lateinischen Druckschrift (von S. 112 ab) absieht, der instruktive Teil

der Fibel zu Ende. Das Fibel=Lesebuch enthält in deutscher Druckschrift 69 und in lateinischer 11 zusammenhängende Lesestücke, zumeist Gedichte, deren Auswahl mit Geschmack und mit Verständnis des Bedürfnisses für den kindlichen Interessenkreis erfolgt ist. Die Folge läßt einen inneren Zusammenhang erkennen, der geeignet erscheint, als Unterlage einer planvollen Stufenfolge für den sogenannten Anschauungsunterricht zu dienen.

Schon nach Erledigung der 4. Stufe ist ein Übergehen zu den zusammenhängenden Lesestücken nicht nur möglich, sondern scheint auch empfehlenswert; der zur Wiederholung und Vertiefung gegebene Stoff im 1. Teile der 5. Stufe kann neben den anderen Leseübungen hergehen.

So wären wir mit der Besprechung der Fibel zu Ende. Es würde zu weit geführt haben, hätten wir dabei auf die einzelnen methodischen Feinheiten in der Auswahl und Stufenfolge der Übungen hingewiesen. Die in allgemeinen Zügen gezeichnete Einrichtung des Buches dürfte die Überzeugung nicht ausschließen, daß uns in der Fibel ein wertvolles unterrichtliches Hilfsmittel im Dienste des elementaren Sprachunterrichtes geboten ist, daß wir hier zugleich ein Buch haben, das neben seinen inneren Vorzügen auch in seiner äußeren Ausstattung nach Papier, Bildwerken, Lithographie und Druck als mustergiltig gelten kann.

Aber — wird man nun fragen — was soll eine Wissenschaft, wie die Phonetik, in der Schule — in der Volksschule — — bei Abc=Schützen? In den Vorschulen höherer Lehranstalten könnte sie zur Vorbereitung des fremdsprachlichen Unterrichtes eine Stelle finden. Ferner wird man einwenden: die Schule sei in der Bildung und Pflege einer guten Aussprache bisher nicht unthätig geblieben, und sie könne die Zuführung neuer Stoffgebiete unmöglich ertragen.

Daß gerade die Volksschule in der Heranbildung und Pflege einer guten Aussprache sich redlich bemüht hat, dafür liegen Zeugnisse bewährter Männer vor, deren unterrichtliche Thätigkeit nicht im Bereiche jener Schulgattung liegt. Aber, daß die unterrichtlichen Erfolge nicht der schweren Arbeit entsprochen haben, welche die Schule darauf verwendet, das ist

eine Thatsache, die jeder rückhaltslos anerkennt, der jenes Feld der Unterrichtsthätigkeit mit seinem eigenen Schweiße benetzt hat. Wenn also für die Erzielung einer besseren Aussprache das Bedürfnis vorliegt, warum soll dann nicht die Schule auch ein Mittel anwenden, das auf dem Boden wissenschaftlicher Erkenntnis erwachsen, seiner Natur nach geeignet sein muß, Besserung zu wirken?

Daß dadurch der Volksschule ein neuer Unterrichtsgegenstand zugetragen werde, ist ein Einwand, der wohl in der Verkennung des Thatsächlichen beruhen dürfte. Es handelt sich hierbei durchaus nicht um eine neue Disziplin, sondern darum, der bisherigen Art der Arbeit eine andere, auf geläuterter Einsicht fußende Unterlage zu geben, und so den Unterricht methodisch geregelter und zielbewußter zu gestalten.

Indem man nun die Phonetik auf die Vorklassen der höheren Schulen verweisen möchte, will man doch der Volksschule eine Unterrichtshilfe entziehen, die man für die Vorbereitung zu den Gymnasial- und Realklassen für ersprießlich und notwendig hält, die aber die Volksschule nicht leisten will oder nicht leisten kann. So führt man den Vorschulen Bausteine zu ihrer Existenzberechtigung zu und leistet damit der Bestrebung zur Verwirklichung der allgemeinen Volksschule die denkbar schlechtesten Dienste. Allein darin liegt zum wenigsten das Ungereimte jener Anschauung. Sollte die Phonetik keinen weiteren Zweck erfüllen können als solche Handlangerdienste zu leisten, so würden wir uns sofort von ihr abwenden. Aber mit allen, welche sich theoretisch und praktisch mit der Sache beschäftigt haben, sind wir geneigt, ihr auch, zwar im engeren Kreise, für das Deutsche jenen Bildungswert zuzuerkennen, den sie im fremdsprachlichen Unterrichte auf breiter Grundlage zu verzeichnen hat. In dem ihr von der Pädagogik ausgestellten Berechtigungsschein ist ihr das Ziel bestimmt und eine Aufgabe gegeben, die turmhoch über jener steht, Mietlingsarbeit für den Unterricht in den fremden Sprachen zu verrichten.

Dieses Ziel haben wir in einer intensiven Bildung des Gehörsinnes und der Sprachwerkzeuge schon einleitend erkannt; der Weg zur Erreichung ist eine tüchtige,

lautliche Schulung schon von der ersten Unterrichtsstunde an, und ein zuverlässiger Führer auf der ersten Etappe dieser Bahn — ein Führer, wie ihn die bisherige Fachlitteratur nicht kannte — ist in der besprochenen Fibel gegeben.

Frankfurt a. M.-Bockenheim.

Theophil Fries.

V.

Rundschau.

Die dritte Generalversammlung des Allgemeinen deutschen Lehrerinnenvereins fand vom 2. bis 4. Juni in Darmstadt statt.

Eine ganz besonders hohe Ehre erfuhr die Versammlung durch die persönliche Teilnahme Ihrer Königlichen Hoheiten des Großherzogs und der Frau Großherzogin, ihrer hohen Gäste, des Kronprinzen und der Kronprinzessin von Rumänien, sowie der Frau Prinzessin Battenberg, die als Protektorin des Vereins hessischer Lehrerinnen schon lange den Angelegenheiten der Lehrerinnen ihr thätiges Interesse entgegenbringt. Die Anerkennung, welche die Bestrebungen des Vereins durch diese Ehre, sowie durch die offizielle Begrüßung seitens der Vertreter der obersten Schulbehörden und der städtischen Behörden fanden, erscheint von hoher Bedeutung.

Von den Mitgliedern des Vereins waren 313 anwesend, außerdem zahlreiche Gäste; 35 Vereine waren durch eigene Delegierte vertreten.

Die Vorsitzende, Frl. Helene Lange, eröffnete dann die Versammlung mit folgender Ansprache:

„Unter dem ernsten Eindruck der Töne, die uns an den Zusammenhang unseres Lebens mit dem tiefsten Urquell alles Lebens gemahnen, treten wir in unsere Arbeit ein, die der ernsten Grundstimmung mehr als eine bedarf. Und vielleicht gilt das besonders von unserer diesjährigen Versammlung. Es giebt in jedem Einzelleben Abschnitte, die einen Wendepunkt in der inneren oder äußeren Entwickelung bezeichnen. Wer es ernst nimmt mit seinem Leben, hält an solchen Wendepunkten eine Rückschau und Umschau, um das Erreichte an dem Gewollten zu messen und sich die Ziele zu stecken für die nächste Zukunft. Denn nur eine solche Rechenschaft über den Gang der eigenen Entwickelung, ein bewußtes Erkennen der Kraft und der Ziele, sichert uns einen dauernden Erfolg.

An einem solchen Wendepunkte steht auch unser Verein, zunächst schon äußerlich. Als wir vor fünf Jahren in Friedrichsroda zusammentraten, zeichneten sich 85 Lehrerinnen in die Listen des Allgemeinen deutschen Lehrerinnenvereins ein. Heute hat sich unsere Zahl mehr als verhundertfacht: wir zählen nahe an 9000 Mitglieder. Die Zahl unsrer Zweigvereine hat das erste halbe Hundert überschritten. Mit unserem 52. Zweigverein, dem von Elsaß-Lothringen, ist fast der letzte der bedeutenderen Staaten Deutschlands in unserem Verbande vertreten — nur das Königreich Württemberg hält sich noch fern. Fünf große deutsche Lehrerinnenvereine im Ausland legen Zeugnis ab von dem Gefühl der Zusammengehörigkeit, das uns vereint hat.

Aber die äußere Entwickelung ist doch nur ein Symptom für die innere, für den Sieg der Idee, die uns damals zusammengeführt hat. Wie die große Frauenbewegung unserer Tage zu ihrem Endziel die Durchführung des Gedankens sich gesetzt hat: „In der Kulturentwickelung der Menschheit hat die Frau im großen dieselbe Mission zu erfüllen, wie in der Familie im kleinen: der Liebe, der Sitte, dem Frieden die Wege zu bahnen, so war die deutsche Lehrerinnenbewegung durch die Idee geleitet: in der Erziehung des Volks und in erster Linie der heranwachsenden Mädchen ist den Frauen der ihnen gebührende Einfluß zu sichern.“ Mit vollem Bewußtsein dessen, was wir erstrebten, sind von uns die Schritte gethan, die uns der Verwirklichung unseres Gedankens näher führten. Dies ist die erste Generalversammlung, in der wir sagen können, wir sind unserem Ziel um einen bedeutsamen Schritt näher gekommen. Die Verfügungen des preußischen Kultusministers vom 31. Mai 1894 haben uns für den größten der deutschen Staaten die Möglichkeit geboten, in der höheren Mädchenschule zu dem erziehlichen Einfluß zu gelangen, den wir für die gesunde Entwickelung unseres eigenen Geschlechts für durchaus notwendig halten. Aber täuschen wir uns nicht: es ist nichts weiter geboten als die Möglichkeit. Daß sie zur Wirklichkeit werde, das anzustreben muß die wichtigste Aufgabe unserer diesjährigen Versammlung sein. Es wird voraussichtlich noch ein jahrelanges, hartes Ringen kosten, denn der deutschen Frau wird es nicht eben leicht gemacht. Alle die Bildungsgelegenheiten, die andere Länder ihren Frauen großmütig bieten, werden ihr versagt. Aber das Ringen danach wird unsere Kräfte stählen.

An die Stelle der einzelnen Frauen, die das Interesse unseres Geschlechts zu wahren suchten, ist jetzt in Reih und Glied unser Verein getreten. Erst angefeindet und in seinen Zielen

mißdeutet, hat er sich heute eine geachtete und gesicherte Stellung errungen. Sein Wahlspruch: „Der Frau gebührt in der Erziehung der Frau die erste Stelle" ist gehört und geachtet worden, weil er eine Überzeugung ausspricht, die aus der tiefsten Natur des Weibes geschöpft ist. Und eben die Übereinstimmung mit der Natur giebt uns unsere Kraft."

Dies war gleichsam der Grundakkord, der immer und immer wieder durch die Versammlung erklang und besonders im zweiten Vortrage: „Der Anteil der Lehrerinnen an der Volksschule" von Frl. Rommel, Oberlehrerin am kaiserlichen Lehrerinnen-Seminar in Diedenhofen (Lothringen) zur vollen Geltung kam: „Die Bildung des weiblichen Wesens kann nur von der erziehenden Einwirkung einer weiblichen Natur mit Sicherheit erwartet werden." Lange, ehe Bormann einer ernsten Wahrheit solchen Ausdruck gab, lange auch ehe Pestalozzi die Frau in ihre Rechte als Erzieherin der Menschheit einsetzte, empfand das Volk so, und darum begegnen uns auch von dem Augenblicke an, da öffentliche Schulen für Mädchen entstehen, an denselben Lehrerinnen. Lehrerinnen haben von Natur größere Geschicklichkeit, Mädchen zu leiten, zu unterrichten und — woran bei dem weiblichen Geschlechte mehr als an dem Unterricht gelegen ist — zu erziehen, ihnen weibliche Gesinnung einzuflößen und sie an weibliche Sitte zu gewöhnen. Gefahren in moralischer Hinsicht werden mehr entfernt, wenn die Mädchen abgesondert durch eine Lehrerin unterrichtet werden. Lehrer treiben häufig Nebengeschäfte, werden durch die Sorge für ihre Familien von dem Berufsgeschäfte abgezogen[1], wohingegen Lehrerinnen, wie die Erfahrung lehrt, sich ungeteilt ihrem Amte widmen, wenn ihnen anders der erforderliche Ernst der Gesinnung nicht fehlt. Ganz ähnlich spricht sich ein Bericht des Kgl. Konsistoriums zu Münster aus: „In Hinsicht der Wirksamkeit und Amtsführung der Lehrerinnen hat die Erfahrung gelehrt, daß im Durchschnitt die Schulen der Mädchen, denen eine Lehrerin vorsteht, in einem besseren Zustande sich befinden, als die Schulen der Lehrer. Man nimmt darin mehr Lebendigkeit, ein frischeres Wesen, bessere Fortschritte und mehr Anhänglichkeit und Zutraulichkeit wahr. Wenn hier auch manches in der höheren Empfänglichkeit, in der früheren Entwickelung und in dem zarteren Sinne der weiblichen Jugend seinen Grund haben mag, so ist es doch auf der anderen Seite nicht zu verkennen, daß in der Regel die Lehrerinnen viel mehr Fleiß, Amtstreue und Folgsamkeit, sowie durch mehr Gewandtheit in Behandlung der Jugend vor den männlichen Lehrern sich auszeichnen. (??)

---

[1] Diesen Vorwurf müssen wir zurückweisen. Die Schriftl.

Die Rednerin warf jetzt die Frage auf: „Warum fanden seit Anfang dieses Jahrhunderts immer weniger weibliche Lehrkräfte im Volksschuldienste Anstellung? Dies war eine unvermeidliche Folge der seminaristischen Bildung, welche von jener Zeit ab den Volksschullehrern gewährt wurde; der Lehrerinnen wurde nicht gedacht. Sie blieben auf ihre eigenen Kräfte angewiesen nach wie vor, und nun konnten natürlich ihre Leistungen mit denen des Mannes den Vergleich nicht mehr aushalten. Wie hoch man auch von der natürlichen Beanlagung der Frau für das Erziehungs- und Unterrichtsgeschäft der Frau denken mag, das kann ja keinem Zweifel unterliegen, daß diese natürlichen Anlagen ausgebildet werden müssen, ohne die nun einmal eine segensreiche Wirksamkeit in der Schule nicht zu erhoffen ist. Dank den Bemühungen eines Felbiger und Rochow, eines Zedlitz und Herder und anderer Menschenfreunde, denen der trostlose Zustand des Schulwesens ins Herz schnitt, ging man Ende des vorigen und Anfang dieses Jahrhunderts allerorts an die Gründung von Lehrerbildungsanstalten. Preußen allein zählte 1826 deren schon 28. An die Gründung von Lehrerinnenseminarien aus Staatsmitteln dachte außer dem edeln Overberg niemand.

Trotz all der schweren Hemmung aber, unter denen die Frauenarbeit in der Schule zu leiden hatte, fanden die Lehrerinnen allmählich doch wieder Zugang zu den öffentlichen Volksschulen, und einmal zugelassen, mehrte sich ihre Zahl von Jahrzehnt zu Jahrzehnt.

In Preußen gab es 1825 — 704, 1861 — 1755, 1879 — 5089, 1891 — 6848, 1894 — 8439 Volksschullehrerinnen; in Bayern 1866 — 614, 1892 aber 1675. Auch in Sachsen, Baden, Hessen, Württemberg werden ihrer Hunderte im Volksschuldienst beschäftigt, und die Schulgesetzgebung der letzten 20 bis 30 Jahre gedenkt ihrer überall, selbst in solchen deutschen Ländern, welche in der Praxis ihre Dienste bis jetzt wenig oder gar nicht in Anspruch nehmen.

In Elsaß-Lothringen, wo die Mädchen-Volksschule durchgängig Lehrerinnen anvertraut ist, sind neben 2703 Volksschullehrern 2243 Volksschullehrerinnen thätig.

In Westfalen waren nach der Schulstatistik vom 20. Mai 1886 — 1206 Lehrerinnen angestellt.

In den Berliner Volksschulen sehen wir gegen 1100, in den Hamburger gegen 400 Kolleginnen an der Arbeit. In Unter-Elsaß, wo über 34% der Bevölkerung evangelisch sind, erfreuen sich die Lehrerinnen ganz in demselben Maße des Zutrauens und der Wertschätzung der Gemeinden, wie in rein katholischen Gegenden.

Demnach steht fest:

1. daß Frauen im Dienste der öffentlichen Mädchenschule nichts weniger als eine Neuerung sind, daß es vielmehr Lehrerinnen giebt, solange es solche Schulen gab.

Wir haben

2. gesehen, daß nicht ungenügende Leistungen, zusammenhängend mit der weiblichen Natur, die Frau aus dem Lehramt in den Volksschulen zurückdrängten, sondern daß dies geschah teils infolge der Verbindung von Küsterdienst und Schulamt, ganz besonders aber, weil der Staat um die Wende des Jahrhunderts die Bildung der Volksschullehrer in seine starke Hand nahm, während die Bildung der Lehrerinnen ganz und gar dem Zufall überlassen blieb.

Wir haben

3. gesehen, daß es trotz schwerer Hemmnisse der Frau doch gelang, darzuthun, daß sie auch den Anforderungen gewachsen ist, welche die heutige Zeit an die Volksschule stellt.

Die Rednerin stellte am Schlusse ihres Vortrages den Antrag: „Die Generalversammlung des Allgemeinen deutschen Lehrerinnenvereins beschließt, bei den einzelnen deutschen Landesregierungen, sowie bei der Volksvertretung der einzelnen deutschen Staaten dahin vorstellig zu werden, daß beim Unterricht der Mädchen in der Volksschule in erster Linie Lehrerinnen verwendet und zur Ausbildung derselben staatliche Seminare in genügender Zahl gegründet werden."

Der Antrag fand die Zustimmung der Versammlung.

Am Schlusse der Verhandlungen wurde von dem Vorstande ein Antrag gestellt: „Die Generalversammlung möge bewilligen, daß aus Vereinsmitteln ein Stipendium in der Höhe von 400 Mark jährlich für studierende Lehrerinnen gestiftet werde."

Der Antrag fand einstimmige Annahme.

In der letzten Versammlung sollte den ersten Vortrag Frl. Wislicenus-Straßburg halten; allein eine schwere Erkrankung eines Familiengliedes hielt sie fern, und so las Frl. Langerhanns-Berlin die Arbeit über „die wissenschaftliche Ausbildung der Oberlehrerin" vor.

Dann sprach Frl. Helene Lange über das Thema: „Wie gelangt die Lehrerin zu innerer Selbständigkeit?"

Wir wünschen den Bestrebungen und den Arbeiten des Allgemeinen deutschen Lehrerinnenvereins auch für die Zukunft den besten Erfolg. Möge der Wahlspruch des Vereins, den die erste Rednerin an die Spitze ihres Vortrages stellte: „Gerechten Waffen kann nichts widerstehen", zur Wahrheit werden!

Der Verein hat weitere Erfolge zu verzeichnen: Die Unterrichtskommission des Abgeordnetenhauses

in Berlin beschäftigte sich kürzlich mit der Frage: „Zulassung der Frauen zum Abiturientenexamen, und um Zulassung zum Universitätsstudium aller Fakultäten", (Antrag von Frl. Lange), ebenso mit dem Antrag von Frau Knauer um Zulassung zum medizinischen Studium. Die Kommission beschloß einstimmig, die Petitionen der Staatsregierung als Material zu überweisen und darüber an das Plenum schriftlichen Bericht zu erstatten. Wie die „Volkszeitung" berichtet, führte der Referent zu diesen Petitionen aus: „Wenn der eigentliche Berufs- und Wirkungskreis der Frauen auch im Hause und in der Familie zu suchen sei, so lassen die gegenwärtigen sozialen Verhältnisse, insbesondere die dermaligen Erwerbsverhältnisse den Wunsch doch als durchaus gerechtfertigt erscheinen, den Wirkungskreis der Frauen zu erweitern. Die Königl. Staatsregierung sei diesen Wünschen in der That auch schon weit entgegengekommen. Das beweise die Zulassung der Frauen zum Unterricht in den höheren Klassen der Mädchenschulen und zu deren selbständiger Leitung, die Zulassung zur Ablegung der Oberlehrerinnenprüfung, die Anstellung weiblicher Kräfte im Post- und Telegraphendienst, sowie in verschiedenen andern Verwaltungszweigen. Es entstehe aber die Frage, ob darüber hinaus nunmehr eine weitere Zulassung zum Universitätsstudium, insbesondere zum medizinischen Studium und in diesem Falle vorher die Zulassung zur Abiturientenprüfung zu gestatten sei. Der Referent sprach sich im wesentlichen dafür aus und beantragte, die Petitionen, soweit sie die Ablegung der Maturitätsprüfung und die Zulassung zum medizinischen Studium fordern, der Staatsregierung zur weitern Erwägung zu überweisen." Der Kommissar der Regierung erklärte: „Die Staatsregierung beschäftigte sich sehr ernst und eingehend mit dieser Frage; indes sei es in diesem Augenblick noch nicht möglich, darauf nach allen Seiten hin eine klare und vollständig bestimmte Antwort zu geben. Aber soviel könne er schon jetzt sagen, daß die Staatsregierung die Ablegung der Maturitätsprüfung keineswegs von der Hand weisen wolle, wie sie denn auch der Zulassung der Frauen zu Universitätsvorlesungen prinzipiell nicht entgegenstehe, zumal da die in dieser Beziehung gemachten Erfahrungen die frühern Bedenken dagegen nicht gerechtfertigt hätten. Sowohl in Berlin, als auch in Göttingen seien Damen zu Vorlesungen zugelassen worden, nachdem die Professoren sich damit einverstanden erklärt hätten und die Universitätsbehörden entsprechende wissenschaftliche Prüfungen hätten vorhergehen lassen. Es sei natürlich und nötig, daß man bei einer solchen Zulassung zu Universitätsvorlesungen mit Vorsicht zu Werke gehe, wo dies aber geschehen, hätte sich Anlaß zu besondern Bedenken nicht herausgestellt.

Von besonderem Interesse war die Mitteilung des Regierungskommissars, daß der gegenwärtige Reichskanzler sich in dieser Frage der Staatsregierung gegenüber dahin ausgesprochen habe, daß von seiner Seite der Erteilung weiterer Berechtigungen und der Zulassung der Frau zum medizinischen Studium und zur ärztlichen Approbation Bedenken durchaus nicht entgegenständen."

„Das erste Doktordiplom, das die Universität Göttingen an eine Dame aufgrund ihrer trefflichen wissenschaftlichen Kenntnisse verliehen hat, lautet wie folgt: „Unter der Regierung unseres allergnädigsten Kaisers und Herrn, Wilhelms II. u. s. w. unter dem Protektorate von H. Schultz u. s. w., habe ich, Felix Klein, zeitiger Dekan der philosophischen Fakultät und rechtmäßig bestellter Promotor, die gelehrte Jungfrau Grace Emily Chisholm aus London, welche durch die von ihr herausgegebene Dissertation „Gruppentheoretischalgebraische" Untersuchungen über sphärische „Trigonometrie" und durch die bestandene Prüfung ihre Kenntnisse in der Mathematik, Physik und Astronomie mit Auszeichnung nachgewiesen hat, am 22. Juni 1895 zum Doktor der Philosophie und Meister der freien Künste ernannt und des zur Urkunde dieses Diplom mit dem Siegel der philosophischen Fakultät ausfertigen lassen." In diesem Sommersemester studieren in Göttingen 14 Damen gegen 5 im vorigen Winter.

Die Lehrer-Versammlungen der einzelnen Provinzen und größeren Gauverbänden beschäftigen sich in den letzten Wochen fast ausschließlich mit den gestellten Vereinsthemen für die im nächsten Jahre (Pfingsten) in Hamburg stattfindende Allgemeine deutsche Lehrerversammlung und zwar in erster Linie mit dem Thema: „Die Umgestaltung der Bildungsziele der Volksschule nach den Forderungen der Gegenwart."

Das Ergebnis fast aller Beratungen war ein negatives, fast nirgends wurden positive Resultate durch die Beratung zutage gefördert, keine Versammlung war imstande eine Umgestaltung der Bildungsziele zu zeigen. Überall Bedenken: Stoffüberhäufung, ein Zurückweichen von den idealen Zielen unserer Schule[1]. Der Berliner Lehrer-Verein hat sich von den Herren Wigge und Tews Vorträge über das Thema halten lassen und der Beratung eine 2. Sitzung gewidmet; aber ein bestimmtes Ergebnis hat er noch nicht erzielt: eine Kommission soll erst neue Leitsätze formulieren. Der hessische Lehrertag hat einer von dem Schulinspektor Scherer-Worms vorgeschlagenen,

---

[1] Wir haben bereits in Heft IV unsere Stellung zu diesen Forderungen dargelegt. Die Schriftl.

ganz allgemein gehaltenen Resolution zugestimmt, die so lautet: „Die Umgestaltung der Bildungsziele der Volksschule gemäß den Forderungen der Gegenwart hat in der Hinsicht zu erfolgen, daß eine allseitige harmonische Ausbildung aller menschlichen Anlagen behufs Erzeugung eines religiös-sittlichen Charakters erfolgt, welcher aufgrund einer vernünftigen, der Forderung der Kultur der Zeit entsprechenden Weltanschauung sich an der Kulturarbeit der Gegenwart und der Zukunft mit Erfolg beteiligen kann und sein eignes Wohl dem Wohl des Ganzen freiwillig unterordnet."

Herr Pastor prim. L. W Seyffarth in Liegnitz schreibt in der „Preußischen Schulzeitung No. 58": „Wir haben schon bei anderer Gelegenheit darauf hingewiesen, daß die Fassung des Thema's unglücklich ist. Ziel und Zweck der Bildung liegt im Menschen; setzen wir ein äußeres Ziel oder äußere Ziele, so verlassen wir das Idealprinzip und verfallen dem Utilismus und damit dem Mechanismus. Dann ist das Ziel ein anderes für Arbeiterkinder, ein anderes für die Kinder der Reichen und damit heben wir die allgemeine Menschenbildung und mit dieser auch die allgemeine Volksschule auf. In der Provinz Brandenburg hat man sich wohl deshalb wenig mit diesem Verbandsthema beschäftigt."

Die „Pommerschen Blätter" schreiben: „Wir stimmen dem Vorsitzenden des deutschen Lehrervereins darin zu, daß es wichtig und notwendig ist, die Forderungen der Gegenwart einmal gründlich auf ihre Berechtigung und ihren Wert hin zu prüfen und bestimmte Stellung zu ihnen zu nehmen, aber wir sind nicht der von ihm ausgesprochenen Meinung, daß die Fassung des Themas vorzüglich sei; wir halten dieselbe vielmehr für verfehlt, da nach ihr die Frage, ob eine Umgestaltung notwendig ist, schon im bejahenden Sinne entschieden sein müßte. Das ist aber doch erst zu untersuchen, und dann müßte doch erst angedeutet sein, welche Forderungen der Gegenwart etwa Berücksichtigung verdienten und geeignet seien, eine Umgestaltung der Bildungsziele herbeizuführen. Jedenfalls ist das Thema schwierig, seine allseitig befriedigende Bearbeitung aber auch ehrenvoll." Wir stimmen diesen Ausführungen aus vollem Herzen zu. B.

VI.

Rezensionen.

1) Die Bedeutung der Philosophie der Gegenwart für die Pädagogik. Von Dr. Rud. Hochegger, Prof. der Philosophie und Pädagogik an der K. u. K. Franz Josephs-Universität Czernowitz. Wiesbaden 1893, Verlag von Emil Behrend. Preis 1,80 M. 132 S. — Gewidmet der „Freien Vereinigung für philosophische Pädagogik“ (ständige Nebenversammlung der Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung.)

Der Inhalt dieser Schrift läßt sich in folgender Weise andeuten: In der Philosophie der Gegenwart treten 3 Richtungen hervor: a) eine historisch-idealistische (Frohschammer, Hartmann); b) eine naturalistisch-positive (Herbert Spencer); c) eine vermittelnde (Paulsen, Wundt, Dilthey). Von Bedeutung für die Pädagogik ist die neuere Philosophie, weil sie a) jedes pädagogische System historisch betrachten lehrt; b) auf die pädagogischen Grundbegriffe und Methoden klärend einzuwirken sucht; c) das pädagogische Wissen in rationeller Weise zu ergänzen strebt; d) in der Psychologie eine erkenntnis-theoretische Gesinnung anbahnt; e) in der Ethik die voluntaristische Seite in den Vordergrund stellt — Die Arbeit Prof. Hocheggers, der den Lesern als Mitarbeiter an den „Rh. Bl.“ ja bereits bestens bekannt ist, erscheint als ein trefflicher Führer in die Werke der genannten neueren Denker, in gewissem Grade auch als schätzbarer Kommentar zu diesen. Das Buch ist zur Anregung geschrieben und dient zur Anregung: Es deutet an oder weist auch nach, daß durch die Philosophie die pädagogische Berufswissenschaft fortgesetzt Bereicherung erfahren kann, und daß daher die Pädagogen (aller Gattungen) einen Fehler begehen würden, wollten sie an der neueren Philosophie achtlos vorübergehen. Bei alledem läßt Verfasser durchaus nicht die Selbständigkeit der Pädagogik als Wissenschaft in Frage kommen, eine selbständige Stellung, die manche zu gefährden glauben, wenn sie von Anlehnung an die Philosophie sprechen. So ist seine Schrift ein Wegweiser zu neuen Quellen für die Pädagogik. Möchten recht viele diesem Wegweiser folgen, um sich sodann des näheren mit diesem oder jenem der hier genannten Denker zu beschäftigen! Möchten namentlich die Mitglieder der „Fr. V. f. phil. Päd.“, der die Schrift gewidmet ist und deren kurzer (I.) Jahresbericht in Heft IV des vorigen Jahrganges der „Rh. Bl.“ mitgeteilt war, das Buch würdigen! Sie werden dadurch dem Verfasser

den schuldigen Dank bezeugen, sich selbst aber einen edlen Genuß und eine reichhaltige Anregung verschaffen!

Dresden. F. A. Steglich.

2) Dr. C. Schmidt und A. Floß, Griechische Sagen. Berlin 1894, Ernst Siegfried Mittler & Sohn. Königliche Hofbuchhandlung.

Das vorliegende Buch ist zunächst zur Einführung am Königl. Kadettenkorps bestimmt; es dürfte sich jedoch auch für alle Realanstalten eignen, da deren Lehrplan in Behandlung der altgriechischen Sagen mit dem Lehrplan des Kadettenkorps übereinstimmt und nur in dem einen Punkte von ihm abweicht, daß er die Lektüre der Homerischen Epen der Obertertia anstatt der Untertertia zuweist. Der erste (Quinta) Teil des vorliegenden Sagenbuches enthält die schönsten griechischen Heldensagen in einfacher Fassung. Eine gedrängte Darstellung des trojanischen Krieges durfte hierbei schon deshalb nicht fehlen, weil dadurch die Grundlagen für die Lektüre der Ilias in Tertia gelegt werden. Dagegen haben die Bearbeiter von einer Heranziehung einzelner Abenteuer aus der Odyssee absehen zu müssen geglaubt, weil das Sagenpensum der Quinta ohnedies schon groß genug ist und die Empfänglichkeit der Schüler besser ungeschwächt für die Durchnahme der Odyssee in Tertia erhalten bleibt.

Den hauptsächlichsten Inhalt des zweiten (Tertia) Teils bildet ein Auszug aus Homer. Es ist selbstverständlich, daß man, wenn die Schüler in einem Jahre den Inhalt beider Epen, der Ilias und der Odyssee, kennen lernen sollen, nicht den ganzen Homer in der Übersetzung lesen kann; man wird sich auf eine Auswahl der schönsten und wichtigsten Gesänge beschränken und diese durch eine schneller zu bewältigende Prosaerzählung verknüpfen. Dies trifft besonders bei der Odyssee zu.

B.

3) Heimatkundlicher Anschauungsunterricht im zweiten und dritten Schuljahre von Robert Wernecke. Gera, Theodor Hofmann. Preis geb. 3,30 M.

Der bekannte Altmeister der Unterstufe legt der Lehrerschaft eine neue Frucht seines Fleißes vor, welche die Fortsetzung des „Vereinigten Anschauungs- und Sprachunterrichts in der Elementarklasse" ist und im zweiten und dritten Schuljahre Verwendung finden soll. In überaus geschickter und sinniger Weise führt der Verfasser die Schüler in die Kenntnis und das Verständnis der heimatlichen Natur ein und legt ein sicheres Fundament für die später getrennt auftretenden realistischen Fächer. Gleichzeitig giebt er eine treffliche Anleitung zu den ersten grundlegenden

Beobachtungen und einer nutzbringenden Ausführung der Spaziergänge. Jeder Lehrer, welcher sich nach diesem Handbuche für seinen heimatkundlichen Anschauungsunterricht gewissenhaft vorbereitet, wird die Sprache und den Geist seiner Kleinen vorzüglich schulen und bilden. F.

4) Allgemeine Heimatskunde mit Berücksichtigung der Kulturgeschichte als Vorbereitung und Unterbau für den weltkundlichen Unterricht. In zwei Gängen bearbeitet von E. Steckel. Halle a. S., Hermann Schroedel. Preis 1,50 M.

Im Anschluß an die obige neue Erscheinung möchten wir auf die nach kurzer Zeit nötig gewordene zweite Auflage dieser Heimatskunde hinweisen, in welcher der wohlgelungene Versuch gemacht ist, die kulturgeschichtlichen Elemente der Heimat in Verbindung mit den Lebensverhältnissen derselben einer eingehenderen Betrachtung zu würdigen. Der zweckmäßig ausgewählte Stoff ist in zwei Gängen (A und B) für die Mittel- und Oberstufe sorgfältig bearbeitet und wird dem Lehrer eine sehr willkommene Gabe sein. F.

Gera (Reuß j. L.). Mancher Kollege, welcher nach dem von mir herausgegebenen Schriftchen über „Wert, Notwendigkeit und Herstellung von Reliefkarten für den geographischen Unterricht“[1], ein Heimatsrelief oder ein Gebirgsrelief in Arbeit genommen hat, macht vielleicht dieselbe Erfahrung, welche schon verschiedene Amtsgenossen machen mußten: die Erlangung der nötigen Papiermasse gelingt nicht überall. Jedenfalls befaßt sich nicht jede Leitung einer Papierfabrik mit der Abgabe kleiner Mengen von Papiermasse. Solchen Kollegen, welche sich in dieser Hinsicht vergeblich bemühten, kann ich aus der Not helfen; denn nachdem ich wieder ein größeres Quantum Fangstoff bezogen habe, bin ich gerne bereit, kleine Mengen zu dem auf S. 18 meines Schriftchens angegebenen billigen Preise abzugeben. J. Wiedemann, Lehrer.

---

[1] Verlag von J. Bettenhausen-Gera. 32 S.; Preis 60 Pfg. — Günstige Beurteilungen enthalten die „Rhein. Blätter“, die „Preußische Schulzeitung“, die „Bayerische Lehrerzeitung“, die „Allgem. D. Lehrerzeitung“, die „Lehrerzeitung für Thüringen und Mittel-Deutschland“, die „Freie Schulzeitung“ (f Böhmen) u. and. Ztg.

Für sangesfrohe Wanderer ist bei Dierckſen & Wichlein in Bremen in 4. Aufl. ein Liederbüchlein zu 10 Pfg. in Westentaschenformat erschienen, welches in hübscher Auswahl gegen hundert der bekanntesten und schönsten volkstümlichen Lieder enthält. Die Verleger liefern dasselbe auch in Parthieen zu 100 Ex. zu M. 8.50 franko gegen Nachnahme oder Einsendung des Betrages. Die praktische kleine Sammlung sei hiermit bestens empfohlen. —g.

I.

Über Gedächtnisuntersuchungen

von Dr. Kemsies-Berlin.

Wer die Entwickelung der Psychologie in den letzten Dezennien verfolgt und einen Blick in die gleichzeitige pädagogische Litteratur wirft, wird überrascht sein, wie wenig sich die Pädagogen die Resultate der modernen Psychologie zu gute kommen lassen, und daß sie der hier entstandenen Methodologie so geringe Beachtung schenken. Im allgemeinen basiert die Theorie der Pädagogik noch auf der Kantschen Philosophie, und die Seelenvermögen und Ausdrücke wie Geist, Gemüt, Urteil, Schluß haben darin eine dankbare Rolle; denn sie müssen die fehlenden exakten Untersuchungen und die genauere Anschauung der seelischen Prozesse verdecken. Nur die Schule Herbarts hat die Lehre von den Seelenvermögen verlassen und nimmt als Ausgangspunkt ihrer Betrachtung die seelischen Elemente: Empfindungen, Vorstellungen und deren Assoziationen.

Mag man die Seelenvermögen als Benennungen für Gruppen von Erscheinungen beibehalten oder sie als metaphysische Grundbegriffe postulieren, soviel ist klar, daß sie die Untersuchung der einzelnen in der Zeit sich ablösenden seelischen Gebilde und der Art ihres Zusammenhanges nicht überflüssig machen. Die moderne Psychologie tritt als Naturwissenschaft auf, sie hat die Spekulation, welche noch bei Herbart einen breiten Raum einnimmt, gänzlich aus sich verwiesen und untersucht die einfachen seelischen Erscheinungen mit Experimental- und Maßmethoden; sie stellt sich zugleich auf physiologischen Boden, sieht die Phänomene an als bedingt und getragen von organischen Prozessen und erläutert Verlauf und Verknüpfung der ersteren aus dem Ablauf der letzteren. Ebenso muß in der Pädagogik im Gegen-

satz zu der beschreibenden und abstrahierenden Richtung auf experimentelle und messende Untersuchungen der Äußerungen der Kindesseele mit Berücksichtigung ihres materiellen Substrats Bedacht genommen werden. Dieselben haben zugleich Bedeutung für die Hygiene, welche eine gründliche Kenntnis der gleichzeitigen Lebensvorgänge in Geist und Körper zur Voraussetzung hat.

Neben den Ermüdungsmessungen durch Mosso, Burgerstein, Höpfner, Janusch ke, Kraepelin, Oehrn, Bettmann, Keller und den Untersuchungen über individuelle Leistungsfähigkeit in bestimmten Gebieten durch Kraepelin und seine Schüler beanspruchen die Gedächtnisuntersuchungen das Interesse des Pädagogen in besonderem Maße, weil das Gedächtnis für den Aufbau des Seelenlebens von fundamentaler Bedeutung ist, und die Gedächtnisthätigkeit einen hervorragenden Platz im Schulleben einnimmt. Soviel Beobachtungen man an sich und anderen über die Gedächtnisfunktionen angestellt hat, so wichtig auch die Untersuchung pathologischer Fälle ist, so gebührt doch unstreitig Ebbinghaus[1] das Verdienst, mittelst des naturwissenschaftlichen Verfahrens den Beweis geliefert zu haben, daß die Lehre vom Gedächtnis in erster Linie auf das Experiment gestützt werden muß. Er hatte sich die Aufgabe gestellt, nachzuweisen, welche Veränderungen eine Vorstellungsreihe in unserm Gedächtnis infolge des zerstörenden Einflusses der Zeit erleidet; zugleich konnte er, als er die Versuchsbedingungen variierte, Gesetzmäßigkeiten der Assoziation feststellen. Dieselben Aufgaben und Versuchsanordnungen haben später Müller und Schumann sowie Münsterberg ihren Versuchen zu Grunde gelegt.

Die einfachsten Fälle der Untersuchungen ergeben sich, wenn man von einfachen Sinneseindrücken ausgeht. Die Erinnerungsbilder sind mehr oder minder adäquate Zeichen der erinnerten Sinneseindrücke und bieten eine größere oder geringere Sicherheit für die Unterscheidung von neuen Eindrücken, welche wir als den Grad der Treue der Erinnerung bezeichnen; er ist abhängig von der seit dem ursprünglichen Eindruck verflossenen

[1] Ebbinghaus. Über das Gedächtnis. Leipzig. 1885.

Zeit. (Wundt). Eine ganze Serie von Gedächtnisuntersuchungen für alle Sinnesgebiete ist bereits vorhanden. Man läßt einen Sinnesreiz einwirken und nach einer bestimmten Zeitstrecke einen andern, der ihm gleich oder von ihm etwas verschieden ist. Die Versuchsperson soll über das Größenverhältnis des ersten (Normalreiz) zum zweiten (Vergleichsreiz) ein Urteil abgeben. Die Treue des Gedächtnisses wird nach der Anzahl der Richtigschätzungen beurteilt, also die Methode der richtigen und falschen Fälle angewandt.

So ließ E. H. Weber[1] eine Linie anblicken und nach einem bestimmten Zeitintervall eine andere, welche etwas länger oder kürzer war. Es fand sich, daß die Deutlichkeit der Erinnerung mit der Zeit abnahm. Das analoge Experiment wurde mit Gewichtsschätzungen ausgeführt. Bei diesen und den folgenden Versuchen spricht bei Anwendung kleiner Differenzen noch die Unterschiedsempfindlichkeit als Faktor mit.

Entsprechende Versuche über das Gedächtnis für Längenmaße haben A. Binet und V. Henri[2] an ca. 300 Primärschülern (Unter-, Mittel-, Oberstufe) in Paris angestellt. Ein Bleifederstrich auf weißem Papier wurde der Versuchsperson gezeigt, diese betrachtete ihn einen Moment und merkte sich die Länge. Die Reproduktion geschah auf doppelte Weise; entweder sollte dieselbe Länge an einer von mehreren auf einer Tafel gezeichneten Linien aufgefunden, oder eine gleich lange Linie aufgezeichnet werden. Der Schätzungsfehler war um so größer, je jünger das Kind war, die Unterstufe hatte 27%, Mittelstufe 31%, Oberstufe 50% Richtigschätzungen; die Methode des Auswählens unter den mehreren gegebenen Strecken ergab bessere Resultate als die Methode des Aufzeichnens. Kurze Linien wurden meistens über-, lange unterschätzt.

Paneth[3] prüfte das Gedächtnis im Gebiet des Zeitsinnes. Die Versuchsperson merkte sich ein bestimmtes Zeitintervall und brachte es nach einer bestimmten Pause durch

[1] E. H. Weber. Tastsinn und Gemeingefühl. 1857. pag. 86.

[2] A. Binet et V. Henri. Recherches sur le développement de la mémoire visuelle des enfants. Revue philosophique. 1894. S. 348–350.

[3] Paneth. Centralblatt für Physiologie. 1890. 4. pag. 81.

zweimaliges Niederdrücken eines elektrischen Knopfes zur Darstellung. Es ergab sich, daß die Schärfe des Gedächtnisbildes für ein Zeitintervall im Laufe von 5 Minuten nur um so geringes abnahm, daß die Abnahme mit den angewandten Methoden nichtsicher erkannt werden konnte.

Dagegen fand *Wolfe*[1] in Untersuchungen über das *Tongedächtnis*, daß die Sicherheit des Wiedererkennens gehörter Töne bei 2″ am größten ist; von 2″ an ist der Einfluß der Zeit sehr bedeutend. Die Tondifferenzen haben auf das Erkennen der Töne auch einen Einfluß, die Verdoppelung des Tonunterschiedes vergrößerte die Sicherheit der Urteile.

Paneth hatte sich der *Methode der mittleren Fehler* bedient, welche darin besteht, daß man nur einen Reiz anwendet und diesen nach einer bestimmten Zeitstrecke reproduzieren läßt, der entstehende Fehler wird registriert.

Ferner giebt es Untersuchungen im Gebiete des *Raumsinnes* von *Loewenton*[2]. Die Haut wurde mit einem Tasterzirkel berührt, und nach einem bestimmten Intervall ein zweites Mal mit etwas verändertem Abstand der Zirkelspitzen. Um alle Fehlerquellen möglichst zu eliminieren, wurde nach Prof. Kraepelins Angaben ein Apparat konstruiert. Die Versuche wurden an der dorsalen Seite des rechten Vorderarmes ausgeführt, welcher in einem Gypsnegativ ruhte. Durch Druck auf einen Knopf wurden die Spitzen gleichzeitig genähert bis zur Berührung der Haut, und die Kraft des Aufsetzens gleich erhalten. Die Versuche ergaben, 1) daß die Sicherheit der Schätzung mit *wachsenden Zeitintervallen* geringer wird, 2) daß dabei immer größere *Distanzunterschiede* notwendig werden, um die gleiche Sicherheit der Schätzung zu erzielen. 3) *Übung und Ermüdung* haben bei längeren Versuchsreihen keinen wesentlichen Einfluß auf die Sicherheit der Schätzung.

Augenmaß-Untersuchungen haben *Münsterberg* und *Lewy* angestellt. Die Versuchsanordnung war bei

[1] *Wolfe*. Philosoph. Studien. III. Bd. 1886. pag. 354 ff.

[2] E. *Loewenton*. Versuche über das Gedächtnis im Bereiche des Raumsinnes. Dorpat. 1893.

letzterem folgende.[1] Ein Elfenbeinplättchen konnte mit großer Schnelligkeit an jede beliebige Stelle einer schwarzen Tafel bewegt werden, ein anderes Plättchen war fixiert. Die Versuchsperson lehnte die Stirne an einen 50 cm vor der Tafel befestigten Holztrichter mit oblongem Ausschnitt, der das Gesichtsfeld gleichmäßig begrenzte. Auf ein gegebenes Zeichen öffnete die Versuchsperson die Augen, betrachtete 5″ lang eine Punkt-Distanz und schloß dann die Augen für ein Intervall von 1″—60″, während der Versuchsleiter die Distanz veränderte. Die Versuchsperson mußte darauf die neue Entfernung mit der erstgesehenen bezüglich der Länge vergleichen. Nach dem Ausspruch wurde der bewegliche Punkt verschoben, bis nach der Meinung der Versuchsperson die erste Entfernung wieder hergestellt war. Der auf diese Weise gemachte Fehler wurde ebenfalls protokolliert. Auch hier wurde die Abnahme der Gedächtnistreue konstatiert, doch ließ sich eine Gesetzmäßigkeit, mit welcher das Wachsen des Fehlers vor sich geht, nicht aufstellen. Variationen wurden gemacht, indem die Versuchsperson während der Zwischenzeit in irgendwelcher Weise beschäftigt wurde, in solchen Fällen nahm der Fehler merklich zu.

Eine zweite Reihe von Untersuchungen stellte Lewy über das Gedächtnis für die Lokalisation von Hautempfindungen an. Es handelte sich zunächst darum zu konstatieren, ob bei Geisteskrankheiten Störungen des Sensibilitätsgedächtnisses eintreten, wie von Ziehen ausgesprochen war. Aus Lewys Untersuchungen gehen diagnostisch verwertbare Resultate nicht hervor; um pathologische Abweichungen feststellen zu können, müßten erst bei Gesunden verwendbare Durchschnittswerte geschaffen sein. Der Versuch hatte folgenden Verlauf. Auf einem abgegrenzten Teil der Dorsalfläche des Unterarms wird ein Punkt leicht mit einem Nadelkopfe berührt. Die Versuchsperson ist angewiesen, mit möglichster Anspannung der Aufmerksamkeit die berührte Stelle im Gedächtnis zu fixieren. Nach Verlauf des bestimmten Intervalls bezeichnet die Versuchsperson mit einer Bleistiftspitze den nach ihrer Meinung

[1] Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane. 1895.

berührten Punkt. Der gemachte Fehler wird als roher Fehler des einzelnen Versuchs notiert.

Die angeführten Untersuchungen über das Sinnesgedächtnis treten in ihrer Bedeutung für die Pädagogik zurück gegen die Untersuchungen des Vorstellungsgedächtnisses durch Ebbinghaus, Müller und Schumann,[1] über welche im nachfolgenden ausführlicher berichtet werden soll.

Ebbinghaus untersuchte mittels des naturwissenschaftlichen Verfahrens; er suchte den Komplex von Bedingungen, die sich für das Zustandekommen einer gewissen Gedächtniswirkung als maßgebend erwiesen, konstant zu erhalten, veränderte dann eine dieser Bedingungen isoliert von den übrigen und in meßbarer Weise und stellte auf der Seite der Wirkung wiederum in einer Messung oder Zählung die begleitende Veränderung fest.

Die Versuchsanordnung war folgende. Aus den einfachen Konsonanten des Alphabets und unsern 11 Vokalen und Diphthongen wurden alle überhaupt möglichen Silben einer bestimmten Art gebildet, und zwar alle in der Weise, daß ein Vokallaut in der Mitte steht, und zwei Konsonanten ihn umgeben, wie bis, cis, teus. Diese Silben, ca. 2300, wurden durcheinandergemengt und dann, wie der Zufall sie in die Hand führte, zu Reihen von verschiedener Länge zusammengesetzt, deren mehrere jedesmal das Objekt eines Versuches bildeten. Die jedesmal benutzten Silben wurden besonders aufbewahrt, bis die ganze Masse durchgebraucht war. Dieses Material bietet wegen seiner Sinnlosigkeit mannigfache Vorteile. Es ist einfach und gleichartig. Assoziationen, Erinnerungen u. dgl. werden vermieden. Dennoch zieht das Lernen drei Sinnesgebiete in Mitleidenschaft: Auge, Ohr und Muskelsinn der Sprachorgane, daraus ergiebt sich schon eine gewisse Kompliziertheit der Resultate. Es ist aber eine unerschöpfliche Fülle neuer Kombinationen von ganz gleichartigem Charakter möglich, welche sicher und bequem quantitativ verändert werden können. Die Versuchsumstände wurden auf folgende Weise konstant erhalten:

[1] Experimentelle Beiträge zur Untersuchung des Gedächtnisses. Leipzig. 1893.

1) Die einzelnen Reihen wurden immer vollständig von Anfang bis zu Ende durchgelesen; sie wurden nicht in einzelnen Teilen gelernt, die dann zusammengeschweißt worden wären; auch wurden nicht einzelne besonders schwierige Stellen heraus gegriffen und häufiger memoriert. Trat beim Auswendighersagen eine Stockung ein, so wurde erst der Rest der Reihe zu Ende gelesen, und dann auf ihren Anfang zurückgegriffen.

2) Durchlesen und Hersagen geschahen im Takt von 150 Schlägen auf die Minute.

3) Drei oder vier Silben wurden zu einem Takt zusammengefaßt, und also die 1., 4, 7. oder 1., 5., 9. 2c. Silbe mäßig betont.

4) Nach Erlernung jeder Einzelreihe wurde eine Pause von 15 Sekunden gemacht und zur Aufzeichnung des Resultats benutzt.

5) Es wurde mit der Absicht gelernt, das erstrebte Ziel so schnell als möglich zu erreichen, die Aufmerksamkeit also konzentriert gehalten, äußere Störungen beseitigt, Zerstreuungen vermieden.

6) Es wurde niemals versucht, die sinnlosen Silben mnemotechnisch zu lernen, sondern durch Einwirkung der bloßen Wiederholungen auf das natürliche Gedächtnis.

7) Die äußeren Lebensumstände wurden vor allzugroßen Veränderungen und Unregelmäßigkeiten bewahrt; auch die Versuche zu denselben Tageszeiten angestellt.

Die Messung der gebrauchten Arbeit erfolgte so, daß die Anzahl der Wiederholungen, welche für das Auswendiglernen einer Reihe bis zur erstmöglichen Reproduktion erforderlich war, durch die Anzahl der Sekunden gemessen wurde, welche für das Lernen gebraucht wurde. Als sich aber das direkte Abzählen der Wiederholungen als notwendig herausstellte, wurden Knopfformen auf eine Schnur gezogen, und dann bei jeder Wiederholung ein Knopf von links nach rechts verschoben.

a. Die Brauchbarkeit der Durchschnittszahlen.

Die erste Versuchsreihe aus den Jahren 1879/80 umfaßt 92 Versuche, jeder bestand in dem Lernen von 8 Reihen zu 13 Silben, bis ein zweimaliges fehlerloses Hersagen möglich war. Die erforderliche Zeit für je 1 Versuch betrug im Mittel

1112 Sekunden, schwankte aber nach oben und unten ganz bedeutend. Dennoch haben die Mittelwerte den Charakter echter naturwissenschaftlicher Konstanten.

Die zweite Versuchsreihe enthält 84 Versuche, jeder Versuch umfaßt 6 Reihen zu 16 Silben bis zur ersten fehlerfreien Hersage. Die Gesamtzeit betrug durchschnittlich 1261 Sekunden.

Wenn man die Versuchsresultate in einem Koordinatensystem gruppierte, so zeigten sich deutlich mehrere Maxima und Minima der Anhäufung, demnach waren bei dem Lernen der einzelnen Reihen konstante Fehlerursachen im Spiel, z. B. die Ermüdung und die Schwankungen der Aufmerksamkeit. Die Verlangsamung des Lernens durch eine außergewöhnliche Zerstreuung kann die Lernzeit bis auf das Doppelte der mittleren Lernzeit steigern, eine außergewöhnliche Anspannung dagegen kann nie ein gewisses Maß überschreiten, nie kann die Lernzeit auf 0 herabgehen.

Wegen der im Laufe eines Versuchs eintretenden Ermüdung müßte das Erlernen der sämtlichen ersten Reihen aller Versuche kleinere Mittelwerte ergeben, als die der zweiten, dritten u. s. w. Reihen. Bei den 92 Versuchen aus 1879/80 fanden sich in der That für die 8 Reihen folgende Mittelwerte: 105, 140, 142, 146, 146, **148,** 144, 140 Sekunden.

Bei den 84 Versuchen aus 1883/84 sowie bei einigen andern waren die Mittelwerte anders gruppiert:

191, **224,** 206, 218, 210, 213 Sekunden. Sie setzen also tief unter dem Durchschnittswert ein, erheben sich schnell zu einer Maximalzeit und oscilieren dann beträchtlich.[1]

Bei 7 Versuchen mit je 8 zwölfsilbigen Reihen folgende Werte:

71, 90, 98, 87, 98, 90, **101,** 86, 69 Sekunden.

---

[1] Uebrigens finden wir fast dasselbe Gesetz durch die Untersuchungen von Keller (mitgeteilt im Biologischen Centralblatt 1894) bestätigt. Die Versuchsperson brauchte zur Erkennung und Benennung einer Silbe in 8 auf einander folgenden Versuchen:

0,186, 0,197, 0,182, 0,193, 0,185, 0,194, 0,162, 0,168 Sekunden.

In 39 Versuchen mit je 6 dreizehnsilbigen Reihen:
118, 150, **158,** 147, 155, 144.

Ferner in 38 Versuchen mit je 8 dreizehnsilbigen Reihen:
139, 159, 167, **168,** 160, 150, 162, 153.

Endlich in 7 Versuchen mit je 6 Stanzen des Byron'schen Don Juan:
189, **219,** 171, 204, 183, **229.**

Es scheint demnach eine Art periodischer Oscillation der Aufmerksamkeit zu bestehen, bei der dann die zunehmende Ermüdung sich so äußern würde, daß die Schwankungen um eine allmählich sich verschiebende Mittellage geschehen.

b. Die Schnelligkeit des Lernens von Silbenreihen als Funktion der Länge derselben.

Die Einprägung langer Vorstellungsreihen erfordert verhältnismäßig mehr Zeit als die Einprägung kurzer.

Es fanden sich folgende Zahlen:

9	Reihen	zu	12	Silben	erforderten	158	Wiederholungen.
6	„	„	16	„	„	186	„
3	„	„	24	„	„	134	„
2	„	„	36	„	„	112	„

ferner:

7	Silben	einer	Reihe	erforderten	1	Wiederholungen.
12	„	„	„	„	16,6	„
16	„	„	„	„	30	„
24	„	„	„	„	44	„
36	„	„	„	„	55	„

Diese Zahlen haben natürlich rein individuelle Bedeutung, sie bleiben aber, wie sich aus andern Versuchen ergiebt, lange Zeit konstant und sind deshalb charakteristisch für das Individuum. Lernversuche mit sinnvollem Material, wozu jedesmal 6 Stanzen aus Byrons Don Juan benutzt wurden, ergaben für jede Stanze bestehend aus 80 Silben nur 9 Wiederholungen, während sinnlose Reihen von 70—80 Silben nach obigem ca. 70—80 Wiederholungen notwendig machten.

c. **Das Behalten als Funktion der Anzahl der Wiederholungen:**

Je länger man lernt, desto länger behält man. Zunächst überflüssige Wiederholungen sind nicht verloren, sondern ermöglichen eine Reproduktion noch nach längerer Zeit oder bewirken eine Arbeitsersparnis bei späterer Wiederholung.

Nach vorangegangener Einprägung der Reihen durch x Wiederholungen	wurden dieselben 24 Stunden später gerade auswendig gelernt in y Sekunden	Die Folge der vorangegangenen Einprägung war also eine Ersparnis von t Sekund.	oder durchschnittlich für jede einzelne der einprägenden Wiederholungen eine Ersparnis von d Sekunden.
x =	y =	t =	d =
0	1270		
8	1167	103	12,9
16	1078	192	12,0
24	975	295	12,3
32	863	407	12,7
42	697	573	13,6
53	585	685	12,9
64	454	816	12,8

In diesen Zahlen zeigt sich eine einfache Beziehung, die in Kolumne IV zum Ausdruck kommt. Die Zahlen wurden gefunden aus 70 Doppelversuchen mit je 6 sechszehnsilbigen Reihen. Eins ist noch bemerkenswert. Wurden die Reihen durch 8 oder 16 Wiederholungen eingeprägt, so waren sie der Versuchsperson am nächsten Tage fremd geworden, bei 53 oder 64 Wiederholungen wurden sie dagegen am nächsten Tage sofort oder sehr bald als alte Bekannte begrüßt.

Einige weitere Versuche sollten nun feststellen, wie viel Wiederholungen notwendig waren, um eine Reihe so einzuprägen, daß sie nach 24 Stunden spontan reproduziert werden konnte. Der Einfluß der überschießenden Wiederholungen zeigte sich allmählich immer mehr abgeschwächt. Die Arbeitsersparnis wurde immer geringer, je weniger noch zu ersparen übrig

blieb; die Beseitigung des letzten Restes war aber eine sehr schwierige.

d. Das Behalten und Vergessen als Funktion der Zeit.

Wenn Silbenreihen einer bestimmten Art auswendig gelernt und dann sich selbst überlassen bleiben, in welcher Weise werden sie allmählich vergessen? Es wurden jetzt die auswendig gelernten Reihen nach bestimmten zeitlichen Intervallen abermals auswendig gelernt, und die dafür erforderlichen Zeiten verglichen. Die Intervalle betrugen von ca. 1/3 Stunde bis zu 31 Tagen. Die Arbeitsersparnisse haben schwankende Werte, sie gruppieren sich aber befriedigend zu einem geordneten Bilde. Folgende Tabelle:

Nach Ablauf von x Stunden	war von den gelernten Reihen noch soviel behalten, daß bei ihrem Wiedererlernen eine Ersparnis von q Prozent der ursprünglichen Lernzeit erzielt wurde.	Das bereits Vergessene war also äquivalent einer Arbeitsleistung von v Prozent der ursprünglich nötig gewesenen.
x =	q =	v =
0,32	58,2	41,8
1	44,2	55,8
8,8	35,8	64,2
24	33,7	66,3
48	27,8	72,2
6 × 24	25,4	74,6
31 × 24	21,1	78,9

Das Vergessen geschieht also anfänglich sehr schnell und weiterhin langsamer. Eine Stunde nach Aufhören des Lernens war das Vergessen bereits weit vorgeschritten, daß über die Hälfte der ur-ursprünglich aufgewandten Arbeit erneuert werden mußte, nach 8 Stunden betrug das zu Ersetzende fast 2/3 des ersten Aufwandes. Nach 24 Stunden haftete noch 1/3, nach 6 Tagen 1/4 und nach Ablauf eines vollen Monats noch 1/5 der erstverwandten Arbeit.

e. Das Behalten als Funktion wiederholten Erlernens.

Die Versuche bestanden darin, daß die betr. Anzahl von Reihen erst gelernt und dann an mehreren aufeinander folgenden Tagen immer zur selben Stunde wiedergelernt wurde, jedesmal bis zur erstmöglichen Reproduktion.

Anzahl der Silben einer Reihe	Anzahl der Wiederholungen, die durchschnittlich für das bloße Lernen einer Reihe an den aufeinanderfolgenden Tagen erforderlich waren.					
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
12	16,5	11	7,5	5	3	2,5
24	44	22,5	12,5	7,5	4,5	3,5
36	55	23	11	7,5	4,5	3,5

Hieraus ersieht man zunächst wieder, daß längere Reihen eine verhältnismäßig größere Zahl von Wiederholungen notwendig machen als kürzere, dann aber, daß sie dafür auch fester eingeprägt werden, so daß sie mit einer absolut größeren Ersparnis wieder gelernt werden. Reihen von 36 Silben sind beinahe doppelt so fest eingeprägt, als solche von 12 Silben, und vom 4. Tage fallen die Zahlen für die Wiedererlernung bei den Reihen von 24 und 36 Silben zusammen und rücken am 5. Tage derjenigen der zwölfsilbigen Reihe nahe.

f. Das Behalten als Funktion der Aufeinanderfolge der Reihenglieder.

Vorstellungen, welche gleichzeitig oder in unmittelbarer Aufeinanderfolge in demselben Bewußtsein erzeugt wurden, reproduzieren sich gegenseitig. Zur Erklärung dieser Thatsache beruft man sich auf die Natur der Seele; die Vorstellungen sind Thätigkeiten eines Subjekts; was gleichzeitig oder nacheinander vorgestellt wird, wird in einem Akt des Bewußtseins erfaßt und dadurch aneinander gekettet. Dadurch ist aber nicht erklärt, warum die Vorstellungen gerade in derselben Folge wiederkehren. Man kann nur weiter annehmen, daß die Stärke der Verbindung zwischen ihnen eine abnehmende Funktion der Zeit ist

oder der Anzahl der Zwischenglieder. So etwa denkt sich Herbart die Verknüpfung. Die jetzige Methode erlaubt nun, über Annahme oder Verwerfung dieser Auffassung zu urteilen. 6 Reihen zu 16 Silben wurden bis zur erstmöglichen Reproduktion gelernt und 24 Stunden später repetiert, wobei dann die Ersparnis von $^1/_3$ der Lernzeit die Stärke der Assoziationen von Glied zu Folgeglied ergiebt. Die Reihen seien mit Ziffern benannt folgende:

$$I_1 \quad I_2 \quad I_3 \quad I_4 \quad . \; . \; . \quad I_{16}$$
$$II_1 \quad II_2 \quad II_3 \quad II_4 \quad . \; . \; . \quad II_{16}$$
$$VI_1 \quad VI_2 \quad VI_3 \quad VI_4 \quad . \; . \; . \quad VI_{16}$$

Wenn man nun die Reihen nicht in derselben Reihenfolge repetiert, sondern etwa in folgender Umformung: I_1 I_3 I_5 I_7 . . . I_{15} I_2 I_4 I_6 . . . I_{16}, so muß sich entscheiden lassen, ob sich bei dem ersten Lernen nur Assoziationen von Glied zu Folgeglied bilden, oder auch über die Zwischenglieder hinweg zu entfernteren Silben. Es wurden deshalb auch noch andere Reihen durch Überspringen von 2, 3 und mehr Zwischengliedern gelernt, also: I_1 I_4 I_7 I_{10} I_{13} I_{16} I_2 I_5 I_8 I_{11} I_{14} I_3 I_6 I_9 I_{12} I_{15}.

Von I_{15} zu I_2 oder I_{16} zu I_2 herrscht allerdings ein größerer Sprung oder ein Bruch der Reihe.

Da nun noch der Einwand möglich ist, eine etwaige Arbeitsersparnis rühre von der Identität der Silben, nicht von ihrer Assoziation her, so wurden noch andere Reihen gebildet, in welchen die früher gelernten Silben bunt durcheinander gewürfelt wurden. Folgende Resultate ergaben sich:

1) Beim Wiedererlernen der Reihe mit Überspringen
1 Zwischensilbe 152 Sekunden Zeitersparnis
2) 2 „ 94 „ „
3) 3 „ 78 „ „
4) 7 „ 42 „ „
5) beliebiger Silben 12 „ „

Es bestätigt sich also die Auffassung Herbarts, daß sich Verknüpfungen zwischen jedem Glied und den folgenden über mehrere Zwischenglieder hinweg bilden. Es fragt sich, ob auch rückläufige Assoziationen entstehen, also von c nach b und a hinüber. Es wurden wieder

Umstellungsreihen gebildet durch bloße Umkehrung der Silbenfolge oder durch gleichzeitiges Überspringen einer Zwischensilbe, also: I_{16} I_{15} I_{14} I_{13} . . . . I_1

und I_{16} I_{14} I_{12} I_{10} . I_2 I_{15} I_{13} I_{11} . . I_1

Im ersten Falle entstand eine Ersparnis von 155 Sekunden, im zweiten von 60 Sekunden, also auch rückläufige Verknüpfungen sind wahrnehmbar. —

Die Untersuchungen von Ebbinghaus, welche an dieser Stelle abschließen, wurden nun von Müller und Schumann in den Jahren 1887—92 fortgesetzt und einerseits die Methodik weiter entwickelt und geschärft, andererseits die Resultate erweitert und sicher gestellt.

I. Methodologisches. Die Versuche wurden stets von 2 Personen, von denen die eine als Versuchsperson und die andere als Versuchsleiter fungierte, ausgeführt. Einmal wurde dadurch vermieden, daß die Versuchsperson schon vor dem Lernen, bei der Anfertigung der Silbenreihen, mit ihneu in gewissem Grade bekannt wurde, ferner konnte der Versuchsperson die nähere Beschaffenheit der Resultate und sogar der ganze Zweck der Versuchsreihe unbekannt bleiben; endlich konnte der Versuchsleiter die Richtigkeit der hergesagten Reihe kontrollieren und an der Versuchsperson mancherlei Eigentümlichkeiten beobachten. Die Art, wie die Silbenreihen derselben dargeboten wurden, war wesentlich anders. Es sollte verhindert werden, daß mehrere Silben gleichzeitig im Gesichtsfelde waren, deshalb wurden sie unter einander in gleichen Abständen geschrieben, der Papierbogen auf einer Kymographiontrommel befestigt und vor die Trommel ein Schirm mit einem kleinen Ausschnitt gestellt. Die Versuchsperson nahm vor diesem Schirm Platz, die Trommel wurde in Rotation gesetzt und die Silben erschienen nun einzeln der Reihe nach mit Zwischenzeiten von konstanter Länge.

Die Silbenreihen wurden noch gleichartiger gestaltet. Sie mußten folgende Anforderungen erfüllen: 1. Alle Anfangskonsonanten, Vokallaute und Endkonsonanten sind verschieden. 2. Der Anfangskonsonant einer Silbe stimmt nie mit dem Endkonsonanten der vorhergehenden Silbe überein. 3. Der Anfangskonsonant der ersten und der Endkonsonant

der zweiten Silbe eines Taktes sind niemals identisch. 4. Zwei oder mehrere Silben bilden nie ein bekanntes Wort oder eine Phrase.

Die Zwischenpausen wurden so bemessen, daß höhere Grade der Ermüdung der Versuchsperson nicht vorkamen. Nach einer Silbenreihe, deren Erlernung nicht mehr als 15 Wiederholungen gefordert hatte, trat eine Pause von 3 Minuten ein; nach einer mit 16—20 Wiederholungen eine 4 Minuten lange Pause, nach einer mit 21—25 Wiederholungen 5 Minuten Pause u. s. f.

II. Die Versuchsreihen. Alle Silbenreihen der I. und II. Versuchsreihe bestanden aus 12 Silben; an jedem Versuchstage lernte die Versuchsperson in trochäischem Rhythmus 4 ganz neue Silbenreihen, die Vorreihen, also:

I_1 I_2 I_3 I_4 I_5 . . . I_{12} | III_1 III_2 . . . . III_{12}
II_1 II_2 . . . . II_{12} | IV_1 IV_2 . . . . IV_{12}

Aus den Silben dieser 4 Vorreihen bildete der Versuchsleiter 3 Umstellungsreihen mit Taktschonung; sie sollten zur Prüfung der Assoziationen dienen, welche zwischen den Silben eines Taktes gestiftet waren und entsprachem folgendem Schema:

III_7 III_8 I_7 I_8 II_7 II_8 IV_5 IV_6 I_1 I_2 II_1 II_2

Ferner 3 Umstellungsreihen mit Taktlösung, um die zwischen der Endsilbe eines Taktes und der Anfangssilbe des nächstfolgenden gestiftete Assoziation zu prüfen. Das Schema war:

III_8 III_9 I_8 I_9 IV_6 IV_7 I_2 I_3 II_2 II_3

Diese Umstellungsreihen wurden zur Hälfte im trochäischen, zur Hälfte im jambischen Rhythmus erlernt.

Später wurden neue Umstellungsreihen nach folgenden Typen aufgebaut.

I_{11} IV_{12} I_9 IV_{10} I_7 IV_8 I_5 IV_6 I_3 IV_4 I_1 IV_2
II_{11} V_{12} II_9 II_{10} V_7 V_8 II_5 II_6 V_3 V_4 II_1 II_2
III_1 VI_{10} VI_{11} III_8 III_9 VI_6 VI_7 III_4 III_5 VI_2 VI_6 III_{12}

In allen Fällen handelt es sich darum, die Stärke der entstandenen Assoziationen zu messen. Auf die Darstellung der im ganzen 13 Versuchsreihen näher einzugehen, ist wohl an dieser Stelle nicht nötig. Wir wenden uns

III. zu den Resultaten.

a. Einfluß der rhythmischen Gliederung auf das Lernen.

Die Zusammenfassung der Silben zu Takten ist von durchgreifender Bedeutung für das Auswendiglernen. Eine ungeübte Versuchsperson lernt eine 12silbige Reihe ohne Takt kaum je fertig. Die angestellten Versuche gaben bei geübten Personen etwa doppelt so hohe Werte als die gewöhnlichen Lernversuche. Da die deutsche Sprache in der Mehrzahl der zweisilbigen Wörter den Accent auf die erste Silbe verlegt, so wurde auch bei trochäischem Rhythmus etwas schneller gelernt, als bei jambischem.

b. Das Verhalten der Atmung beim Lernen.

Der Brust der Versuchsperson wurde ein Marey'scher Pneumograph aufgebunden und eine Vorrichtung hergestellt, welche in jedem Zeitpunkte, wo eine Silbe im Gesichtsfelde erschien, den jeweiligen Stand des Atmungsapparates angab. Die verzeichnete Atemkurve, an welcher ein aufsteigender Ast einer Einatmung, ein absteigender Ast einer Ausatmung entspricht, steigt in der Regel in der Zwischenpause zwischen 2 Wiederholungen steil an, entsprechend dem Stattfinden einer kräftigen Einatmung, fällt hierauf langsam ab bis zum Aussprechen der 6. Silbe, steigt wieder steil an, wenn auch häufig nicht bis zu der vorigen Höhe und fällt wieder ab bis zum Aussprechen der 12. Silbe. Unregelmäßigkeiten kommen vor.

c. Die Aufmerksamkeitsenergie und ihre ungleichmäßige Verteilung.

Meist unabhängig von der Ordnung, welche die Silben und Takte in der Silbenreihe besitzen, erlangen sie den Zustand der Reproduzierbarkeit, vielmehr kommt es häufig vor, daß der letzte oder einer der mittleren Takte besonders die Aufmerksamkeit auf sich gezogen hat und daher dem Gedächtnis zuerst zur Verfügung steht. Die Aufmerksamkeit wendet sich den verschiedenen Silben oder Takten mit verschiedenem Intensitätsgrade zu. Gar nicht selten kam es vor, daß die zweite Hälfte der Silbenreihe früher erlernt war, als die erste, und als diese richtig reproduziert werden konnte, hatte jene ihre Reproduzierbarkeit

verloren. Es scheint also für die Zeit jeder Vorführung der Silbenreihe nur ein bestimmtes Quantum von Aufmerksamkeitsenergie zur Verfügung zu stehen. Hieraus erklärt sich auch die Arbeitsersparnis, welche bei der Erlernung der Umstellungsreihen gemacht wird, da die Aufmerksamkeit sich nicht auf die in den Vorreihen schon erlernten Assoziationen, sondern auf die ganz neuen richtet.

d. Der sensorische Grundcharakter des Lernens.

Versuchsperson P. erklärte, daß er die Silbenreihen visuell lerne, so daß er zuweilen nicht wisse, ob er die Reihen vom Papier oder aus dem Gedächtnis abgelesen habe; er habe beim Hersagen deutlich die von fremder Hand geschriebenen Buchstaben vor Augen, mitunter habe er nur die 1. und 7. Silbe vor Augen und sage die andern mechanisch her.

Versuchsperson Sch. lernte anfangs ganz visuell, später ganz nach dem Gehör.

Versuchsperson M. hatte beim Hersagen oft bestimmte Silben oder Silbenpaare visuell vor sich, häufig sah er dann die beiden zu einem Takte gehörigen Silben gleichzeitig.

Versuchsperson S. dagegen hat niemals etwas vom visuellen Lernen in sich gespürt. — Das Bestreben der Psychologie muß deshalb darauf gerichtet sein, den sensorischen Grundcharakter, den das Gedächtnis einer Versuchsperson besitzt, festzustellen. Es prägen sich z. B. bei manchen Personen die Vokale dem Gedächtnis fester und schneller ein als die Konsonanten, in diesem Falle wird man auf eine wesentliche Mitbeteiligung des akustischen Gedächtnisses schließen. Ausgeprägt visuelle Lerner dagegen können schneller als andere beliebig genannte Wörter mit umgekehrter Ordnung ihrer Buchstaben aussprechen, denn sie lesen einfach die Buchstaben in umgekehrter Ordnung ab.

e. Assoziationen.

Jede Silbe erwirbt eine Tendenz, die ihr an zweiter Stelle in der Reihe folgende Silbe zu reproduzieren (Assoz. durch mittelbare Folge). Bei trochäischer Erlernung erlangt jede zweite Silbe eines Taktes die Tendenz, die ihr unmittelbar vorhergehende Anfangssilbe zu reproduzieren (rückläufige Assoziation), und diese Tendenz ist sogar stärker als die Tendenz,

die unmittelbar folgende Silbe des nächsten Taktes zu reproduzieren. Dies ist zugleich ein Beweis für die von Löwenfeld u. a. vertretene Ansicht, daß die Vorstellungen von Silben oder Wörtern einheitliche Vorstellungskomplexe sind, welche auf kollektiver Auffassung der Buchstaben beruhen.

Die Assoziation zweier Silben hängt ferner nicht bloß von dem Grade ihrer Nachbarschaft, von der Anzahl der Wiederholungen u. dgl. ab, sondern auch von den rhythmischen Beziehungen der beiden Silben.

Ferner stellen sich Assoziationen her zwischen Silben und Takten und den absoluten Stellen, welche sie in der Reihe einnehmen. Die Annahme von Ebbinghaus, daß die bei der Wiedererlernung erzielte Arbeitsersparnis „die Stärke der von Glied zu Folgeglied stattfindenden Verknüpfung“ messe, entspricht demnach nicht ganz dem Sachverhalte.

f. Der Einfluß der Zeitlage.

Nach Ebbinghaus besteht eine Art periodischer Oscillation der Aufmerksamkeit, so daß die Lernzeiten mit einem geringen Werte einsetzten, sich bei der zweiten Zeitlage zu einem beträchtlich höheren Werte erhoben und dann schwankten. Bei den Versuchen von Müller und Schumann war das Verhalten anders, allerdings waren auch die Lernpausen in anderer Weise reguliert. In der Mehrzahl der Fälle überwog der Einfluß der wachsenden Ermüdung; in manchen Fällen waren die Werte der mittleren Zeitlagen konstant, aber beim Übergange von der ersten Zeitlage zur zweiten und beim Übergange von den mittleren Zeitlagen zur vorletzten oder letzten fand ein Ansteigen des Wertes statt, z. B.:

10,2 11,3 11,5 11,4 **12**,5 10,7
15,6 18,2 **20**,3 18,6 **20**,3 19,8.

In einer Versuchsreihe wurde eine Zeit lang die Pause zwischen der dritten und vierten Silbenreihe etwas über die Norm hinaus verlängert. Die hierdurch bewirkte Verringerung der geistigen Abspannung bewirkte, daß der Wert der 4. Zeitlage deutlich geringer ausfiel als in der dritten.

Versuchsperson P. zeigte abweichend von seinem früheren Verhalten eine Abnahme der Werte bei zunehmender Ordnungs-

zahl der Zeitlage, als er kurz nach dem Mittagessen lernte; es ließ die Depression, welche sich nach dem Mahl eingestellt hatte, allmählich nach.

Wenn man das arithmetische Mittel sämtlicher Werte für Silbenreihen derselben Art an demselben Versuchstage nimmt, so steht der Einfluß der Zeitlage in Abhängigkeit zu diesem Tagesmittel. An den Versuchstagen, an denen die Silbenreihen langsam erlernt werden, entstanden z. B. folgende Werte:

11,5 13,4 13,4 **15,1**,

hingegen an einem Tage, an welchem sie schnell erlernt wurden:

9,5 11,5 **11,8** 11,7.

Geht also eine Versuchsperson mit geringer Frische an das Lernen, so wird sie durch die gleiche Leistung mehr ermüdet, als wenn sie günstig disponiert ist.

g. Der Einfluß der Übung.

In allen Versuchsreihen fand eine fortdauernde Zunahme der Lernfähigkeit statt. Dieser Befund rechtfertigt also die Annahme von Ebbinghaus, daß bei seinen Versuchen die Zeit der wachsenden Übung als wesentlich überwunden angesehen werden dürfte, nicht. Je schlechter eine Person anfangs lernte, desto mehr machte sich die Übung geltend. Trat eine Unterbrechung im Lernen ein, so machte sich die frühere Übung immer noch geltend. Die Unterbrechung durch den Sonntag hatte bei einer Versuchsperson eine Erholung zur Folge, so daß sie am Montag besser lernte.

Die besprochenen experimentellen Untersuchungen des Gedächtnisses sind in Bezug auf ihre Resultate und in Bezug auf die angewandten Untersuchungsmethoden für die Pädagogik bedeutungsvoll. Sie bringen bekannte Erscheinungen in einen zahlenmäßigen Ausdruck und lenken den Blick auf weniger gut beobachtete Vorgänge. Wie z. B. neben der Ermüdung, die jede geistige und körperliche Arbeit beeinflußt, die periodischen Schwankungen der Aufmerksamkeit und außergewöhnliche Zerstreuungen den Lernakt beeinträchtigen, wie auf der andern Seite das Gedächtnis durch fortgesetzte Übungen weiter entwickelt wird, das sind Dinge, die in der täglichen pädagogischen Praxis berücksichtigt werden müssen, wobei sich der Lehrer durch

Erfahrungen und seinen psychologischen Blick muß leiten lassen. Ebenso sind die Bedeutung der Wiederholungen für das Lernen, die rhythmische Gliederung und der Reim, sowie die Zeitlage von Pädagogen vollauf gewürdigt, dennoch sind für alle diese Punkte experimentelle Untersuchungen mit schulmäßigem Lernmaterial als wünschenswert zu bezeichnen. Weniger bekannt und einer genaueren Untersuchung wert dürfte das Verhalten der Atmung beim Lernen sein, welche so empfindlich mitgetroffen wird, ob namentlich bei schlechtem Sitzen durch längere Zeit fortgesetztes Lernen gesundheitliche Nachteile entstehen können.

Sehr wichtig ist der Befund, daß das Lernen einen sensorischen Grundcharakter besitzt, daß es ausgeprägt visuelle und akustische Lerner giebt; für die fremden Sprachen, für Rechtschreibung, Geographie, Geschichte und mehr oder minder für alle Gegenstände wird man genötigt sein, den beiden Sinnesgebieten des Auges und Ohres die gleiche Rolle der Vermittelung zuzuweisen und den phonetischen Prinzipien die graphischen an die Seite zu stellen.

Von einem amerikanischen Schulmanne, Th. L. Bolton, liegt eine Gedächtnis-Untersuchung vor. In den verschiedenen Schulen zu Worcester, Mass.,[1] wurden den Kindern die Ziffern mehrstelliger Zahlen langsam mit möglichst gleicher Betonung und in möglichst gleichen Intervallen einmal vorgelesen und sie durch ein Signal veranlaßt, dieselben niederzuschreiben. Bolton schließt aus den Resultaten, daß der Umfang des Gedächtnisses nicht die Zahl von 6 Ziffern überschreitet, er wächst mit Alter und Übung. Der jeweilige Umfang des Gedächtnisses mißt die Fähigkeit der Kinder, ihre Aufmerksamkeit konzentriert zu halten. Verstandesschärfe pflegt zwar von einem größeren Gedächtnisumfange und Aufmerksamkeitsenergie begleitet zu sein, aber nicht notwendig. Beim Vergessen sind drei Stadien zu unterscheiden. Zuerst verwirrt sich die Reihenfolge der Ziffern, darauf werden einige Elemente durch andere substituiert, endlich fallen einige Elemente

[1] Thaddaeus L. Bolton. The growth of memory in school children. Americ. Journal of Psychol. IV. (1892). S. 362—380.

ohne Ersatz aus. Das Zahlengedächtnis der Kinder gewinnt leicht an Umfang und Treue. Ermüdung infolge der Schularbeit war nicht nachweisbar (!) —

Es steht wohl zu hoffen, daß diesem Experiment bald ähnliche folgen werden.

II.

Bedeutung und Würdigung des methodischen Grundsatzes: „Der Lehrer leite den Schüler zu selbständigen Beobachtungen und Vergleichungen an.“

Von Otto Steiner, Lehrer an der höheren Mädchenschule in Stendal.

Das Wollen des Menschen wurzelt im Gedankenkreise, zwar nicht in den Einzelheiten dessen, was einer weiß, wohl aber in der Gesamtwirkung der Vorstellungen, die seine Seele erfüllen. Dem erziehenden Unterrichte ist deshalb die Aufgabe gestellt, einen solchen Gedankenkreis im Zöglinge zu schaffen, aus dem das rechte Wollen hervorzugehen vermag. Es wirkt aber der Unterricht nicht an und für sich schon erziehend. So lange er dem Schüler nur einen Vorrat von einzelnen und wenn auch vollkommen klaren Vorstellungen vermittelt, kann sich kein Wollen daraus entwickeln. Da drängt sich die Frage auf: Wie kann durch Bearbeitung des Gedankenkreises eine dem Erziehungsziele entsprechende Bildung des Willens erreicht werden? „Die Antwort in völliger Bestimmtheit und für alle Zeiten gegeben zu haben, ist eines der unvergänglichen Verdienste der Pädagogik Herbarts.“ [1] Vom Wissen zum Wollen und Können führt das Interesse. Erweckung der gleichschwebenden Vielseitigkeit des Interesses ist das nähere und bestimmtere Ziel des Unterrichts.

Das Zustandekommen des Interesses ist aber an viele Bedingungen geknüpft, von denen eine der wichtigsten eine

---

[1] Voigt. Die Bedeutung der Herbartschen Pädagogik für die Volksschule.

tiefgehende Apperzeption ist. Diese geistige Thätigkeit ist für das gesamte Seelenleben von weitgehendster Bedeutung; denn alles Lernen ist ein Apperzipieren, ein „Aufnehmen von gegebenen Anschauungen in der Reihe der vorhandenen und in der Seele befindlichen ähnlichen Vorstellungen. „Das Gelingen der aneignenden Thätigkeit der Seele ist wesentlich abhängig von der Natur der vorhandenen Vorstellungen. Kommen dem eintretenden Neuen aus dem bereits vorhandenen Vorstellungsschatze viele klare und darum leichtbewegliche Vorstellungen entgegen, so ist für eine energische Apperzeption die sicherste Bürgschaft gegeben. Kommen dem Neuen nur wenige und schwache Vorstellungen entgegen, so ist die Aufnahme dürftig, „der Kopf bleibt leer und das Herz kalt."

Mit einer lebhaften Apperzeption geht Hand in Hand eine lebhafte Bewegung des Gedankenkreises, und verbindet sich ein Freude= und Lustgefühl. Die Seele strebt nach Wiederholung dieses Zustandes, und seine Erneuerung weckt die Gefühle des Könnens und der Kraft. Beim kleinen Kinde äußern sich diese Gefühle recht deutlich, später verinnerlichen sie sich mehr und mehr, aber Begleiter eines guten Unterrichts sind sie immer.

Ist es dem Lehrer gelungen, in der Seele des Schülers an dem Gelernten und Gewußten diese Gefühle wachzurufen, so zeigt sich bald ein neues Merkmal der energischen Apperzeption. Der Schüler strebt selbständig nach Erweiterung seiner Kenntnisse; er fühlt sich innerlich dazu gedrungen. Dieser Zustand, der den Schüler mit seinen Kräften einnimmt, ist das Interesse.

„Es ergiebt sich, daß Vorstellungskreis, Apperzeption und Interesse in innigem Zusammenhange stehen. Die Erfolglosigkeit des Unterrichts ist darauf zurückzuführen, daß er nicht verstanden hat, Interesse zu erwecken, denn der Schüler lernt gern und mit Lust . . ." (Fichte). „Das Interesse ist Selbstthätigkeit." „Es ist das Schwungrad des Geistes, welches die toten Punkte überwindet und das Stillestehen verhindert." Durch Pflege der Selbstthätigkeit wird das Unterrichtsziel unmittelbar gefördert. Mit der Selbstthätigkeit entwickelt sich aber die Selbständigkeit des Geistes.

Die im Menschen vorhandenen Vorstellungsmassen entstammen den beiden Hauptquellen Erfahrung und Umgang.

Ihnen entspringen als Geistesprodukte Erkenntnis und Teilnahme. „Der Erfahrung entspricht unmittelbar das empirische Interesse, und bei fortschreitendem Nachdenken über die Erfahrungsgegenstände entwickelt sich das spekulative Interesse.“ Das Wesen des empirischen Interesses liegt im Beobachten und Aufnehmen, das Wesen des spekulativen Interesses im Vergleichen, Sichten und Ordnen. Anleitung zu selbständigem Beobachten und Vergleichen ist darum gleichbedeutend mit Pflege des empirischen und spekulativen Interesses, und es ergiebt sich der hohe Wert der selbständigen Beobachtungen und Vergleichungen aus der hohen Bedeutung jener Interessen für das Unterrichtsziel.

„Beobachten“ erklären die Gebrüder Grimm als „Erfahrung methodisch anstellen“. In Beobachten liegt ein fortgesetztes, regelmäßiges Wahrnehmen. „Wahrnehmung ist mehr als Bemerkung,“ „Beobachtung mehr als Wahrnehmung.“

„Beobachtet,“ schreibt Pilz, „werden offenbar nur Gegenstände, die längere oder kürzere Zeit hindurch betrachtet, Verschiedenes zeigen.“

Beobachten ist also ein verweilendes, wiederkehrendes Wahrnehmen, verbunden mit willkürlicher Aufmerksamkeit. Es setzt die Selbstthätigkeit des Beobachters voraus, und seine Ergebnisse müssen klare Anschauungen sein, weil ja die Aufmerksamkeit auf den Objekten ruht, mit ihr aber die Klarheit steigt und umgekehrt.

Weil aber nur ein allseitig zusammenhängender Gedankenkreis als eine Macht im Zögling wirken kann, ist notwendig, daß die gewonnenen Anschauungen, Vorstellungen in wohlgeordnete Verbindungen treten. Das geschieht nun teils schon mechanisch nach den in der Seele waltenden Gesetzen, teils durch Denkbarkeit. Es liegt in der Natur der Seele, daß sie sich nicht begnügt mit einem Zuwachs von Einzelvorstellungen. Sie strebt nach Erkenntnis des Allgemeinen, nach Erhebung der psychischen Begriffe zu logischen. Das geschieht auf dem Wege der Vergleichung. Alles Denken ist Wahlthätigkeit; wer wählt, der vergleicht. Die Vergleichung bezieht sich auf Ähnlichkeit und Gegensatz, auf Ursache und Wirkung, Über- und Unterordnung. Sie führt zum logischen Begriff, indem sie die übereinstimmenden Merkmale als wesentliche erkennt und die

differendierenden als unwesentliche abscheidet und so den gesuchten Begriff nach Umfang und Inhalt klarstellt.

Handelt es sich um Klärung bereits vorhandener Begriffe und Vorstellungen, so ist die Vergleichung ebenfalls am Platze; denn nichts giebt den Begriffen größere Deutlichkeit und Bestimmtheit als eine möglichst vielseitige Vergleichung. Weil aber die Vergleichung meist psychischer Natur ist, es also mit dem Vorstellungsinhalte zu thun hat, ist notwendig, daß dieser Inhalt klar in der Seele vorhanden ist. Ehe also die Vergleichung eintreten kann, muß die Beobachtung dagewesen sein, ehe überhaupt Denkbarkeit eintreten kann, müssen klare Vorstellungen in der Seele vorhanden sein; denn alles Denken ist ein Verbinden von Vorstellungen mit Rücksicht auf den Inhalt des Vorgestellten.

Hat nun das Kind beim Eintritt in die Schule schon klare Vorstellungen, so daß der Unterricht mit ihnen arbeiten kann?

Mit tausend Reizen stürmt die Außenwelt von frühster Jugend an auf die Sinne des Kindes ein, und die Seele antwortet mit Empfindungen und Vorstellungen. Alles Leben der Seele beginnt mit Empfindungen. „Von den Empfindungen der Sinne heben nicht nur alle geistigen Bewegungen an, sondern zu ihnen kehren sie unaufhörlich zurück, um Stoff und Ausgangspunkt für neue Entwickelungen ihrer Thätigkeit zu gewinnen.“ Vermöge einer außerordentlichen Reizempfänglichkeit sammelt sich in der Seele ein reicher Vorstellungsschatz, der aus dem Verkehr mit der heimatlichen Natur und durch den Umgang mit den Personen der Umgebung gewonnen ist. Durch häufige Wiederholung, sowie durch Entwickelung der Sprache werden die einzelnen Vorstellungen kräftig und bestimmt. „Sie bilden den Grundstock, das eiserne Kapital, an welches die Seele gebunden ist.“

Es ist aber eine allgemein anerkannte Thatsache, daß jenem Vorstellungsmaterial, das die eigene Erfahrung in die Seele des Kindes legte, große Mängel anhaften; denn die Aufmerksamkeit eines sich selbst überlassenen Kindes ist naturgemäß auf das durch Farbe und Form Auffallende, auf das durch zufällige Umstände Nahegebrachte zumeist gerichtet; die Auffassung der

Objekte geschieht durch einen einheitlichen Akt und erfolgt nicht durch Ineinanderarbeiten des Einzelnen zum Ganzen; dazu kommt, daß diese Gesamtbilder oft durch Ursachen entstehen, die auf dem Gebiete des Gefühls liegen; daher ist klar, daß Vollständigkeit, Genauigkeit und Klarheit dieser selbstgewonnenen Vorstellungen nicht erwartet werden kann, auch von Ordnung und Reihenbildung ist wenig zu finden, da Verschmelzung und Verknüpfung meist dem Zufalle überlassen sind.

Ist man aber von der Wichtigkeit klarer Vorstellungen für das Geistesleben überzeugt, und hat man erkannt, daß der durch die Heimat vermittelte Vorstellungskreis unzweifelhaft der wichtigste Faktor für die Bildung des Menschen ist, daß deshalb die heimatlichen Vorstellungen zu den kräftigsten Apperzeptionshülfen werden müssen, damit aller spätere, wirklich bildende Unterricht auf den Anschauungskreis des Zöglings zurückgreifen kann, so ergiebt sich die Notwendigkeit einer ununterbrochenen, planvollen Bearbeitung jenes Anschauungskreises, welche Vollständigkeit, Übersichtlichkeit, Klarheit und Reproduktionsfähigkeit sich zum Ziele setzt.

Da scharfe und inhaltsreiche Vorstellungen von der Heimat nur durch angestrengte Sinnesthätigkeiten, durch genaue Beobachtung erzeugt werden können, so ist die nächste Aufgabe des ersten Unterrichts die Schärfung der Sinne, Gewöhnung an aufmerksames Betrachten. „Kinder, die nichts gesehen haben, kann man nicht unterrichten," schreibt Herbart; daraus ergiebt sich die hohe Bedeutung planmäßiger und systematischer Ausbildung der Sinne für den Unterricht. Diese systematische Ausbildung wird aber erreicht durch anhaltende Beobachtung.

Für den Unterricht, welchem die angegebenen Aufgaben zufallen, heiße er Anschauungsunterricht oder Heimatskunde, kann es nur einen Weg (Methode) geben, den regressiven oder analytischen, der in den vorhandenen Vorstellungskreis des Kindes zurückgreift, den Vorstellungsknäuel zergliedert, durch klare Anschauungen vervollständigt und saubere Vorstellungsreihen herstellt. Bei diesem Verfahren kann das Neue nicht ohne weiteres geboten werden; vielmehr wird der Schüler angehalten, die Sinne anhaltend auf den Gegenstand und seine Teile zu lenken, er muß „Beobachten," und das Neue selbst

gewinnen. Schon Comenius forderte: „Mit realer Anschauung, mit Beobachtung der Sachen hat der Unterricht zu beginnen." Nur so kann der Weg zu aller wahren Erkenntnis verlaufen; denn „inmitten die Natur gestellt mit seinem Streben, sie zu begreifen, bot sich dem Menschen nur ein Mittel: aufmerksame Beobachtung durch Sinn und Geist, Versuche, Vergleichungen und Theorien." Zur weiteren Klärung und Ordnung des auf dem angedeuteten Wege erlangten Wissens ergiebt sich die Notwendigkeit der Vergleichung. Sie verbindet das Gleiche, trennt das Verschiedene, lehrt Wert und Bedeutung der Formen, Maße und Zahlen kennen und ermöglicht die Bildung sauberer Vorstellungsreihen.

In der Beobachtung und Vergleichung sind zwei Hauptthätigkeiten des heimatskundlichen Unterrichts gegeben, und hat er es verstanden, die Kinder dafür empfänglicher zu machen, so hat er viel erreicht; denn von dem gesamten späteren Unterrichte ist zu fordern, daß er alles Fremde und Entlegene auf die Heimat zurückbezieht, alle Belehrungen an die Erfahrung des Kindes anschließt.[1]

Besonders gilt dies zunächst von dem Unterrichte in Geographie. Diese Wissenschaft lehrt uns die Erde kennen als den Wohnplatz des Menschen, als ein eigenartig Glied des Weltganzen; sie setzt die Beziehungen der Erde zum Weltganzen klar. Nach Ritter ist dem geographischen Unterricht das Ziel gestellt, zu einem klaren Verständnis der Wechselbeziehungen zu führen, welche zwischen der Erde und ihren Bewohnern stattfinden.

Allgemein wird anerkannt, daß ein fruchtbarer Unterricht in Geographie hohe Anforderungen an die Phantasiethätigkeit

[1] Diese Gedanken sind es gewesen, welche Ziller veranlaßten, dem Anschauungsunterricht die Selbständigkeit abzusprechen. Er schreibt: „Eben deshalb kann der Anschauungsunterricht nicht auf bestimmte Stufen und Jahre beschränkt sein, wenn auch sein Gebiet sich allmählich verengert, und ein besonderes Lehrfach kann er ebensowenig bilden, weil er nicht gleich andern Lehrfächern einer besonderen Klasse von Vorstellungen entspricht, sondern bei Vorstellungen aller Art notwendig ist." (Ziller, Allgem. Päd. S. 266.) In überzeugender Weise hat Muthesius in seinem Buche „Die Stellung der Heimatskunde im Lehrplane" die Notwendigkeit der Selbständigkeit des Anschauungsunterrichts (Heimatskunde) und die Irrigkeit der Zillerschen Ansicht nachgewiesen.

des Zöglings stellt. Zur Veranschaulichung alles dessen, was über den heimatlichen Gesichtskreis hinausliegt, dienen nur Worte, Karten und Abbildungen. „Zu unseren Schilderungen muß die Phantasie die Bilder zeichnen, zu unseren Worten die Sachen bringen.“ Ist aber nach Humboldt „die Erde in jedem Winkel ein Abglanz des Ganzen“, so ist klar, daß die Vorstellungen von und aus der Heimat die Bausteine zu jenen Gebäuden der Phantasie zu liefern imstande sind. Nur die fortgehende Verbindung mit sinnlicher Beobachtung verbirgt uns den rechten Schwung der geographischen Phantasie.

Ein rechter Betrieb der Heimatskunde ist darum Grundbedingung für den Erfolg des erdkundlichen Unterrichts, und der Erfolg wird um so größer sein, wenn die heimatlichen Vorstellungen in aller Hülle und Fülle zu Gebote stehen; denn nur sie vermögen den entworfenen Bildern des Entlegenen die Farbe, die Ausschmückung, das Detail zu geben. Es ist das unbestrittene Verdienst Rousseaus, den Anfangspunkt des geographischen Unterrichts klar erkannt zu haben. Im 3. Buche des Emil schreibt er: „Die beiden ersten Punkte der Geographie werden die Stadt sein, wo der Zögling wohnt, und das Landhaus seines Vaters.“

Aus dem Wesen des Unterrichts in der Heimatskunde ergiebt sich, daß er in Wirklichkeit ein Anschauungsunterricht ist. Daraus folgt die Notwendigkeit von Schulwanderungen. Es müssen die Schüler unter Leitung des Lehrers unmittelbare Anschauungen geographischer Objekte und Verhältnisse empfangen. Nur planmäßige Führung vermag zum verständigen Betrachten der heimatlichen Gegend und zum liebevollen Versenken in die Gefilde, die „in so vielen Jahren Zeugen unseres Glückes waren“, anzuleiten. Ja, für manche Kinder, besonders in Fabrikorten, sind diese Spaziergänge die einzigen Gelegenheiten, hinauszuwandern auf den Berg, die Quelle aufzusuchen, Felder, Wiesen und Wälder mit offenen Sinnen und fröhlichen Herzen zu durchstreifen.

Die Schulwanderungen müssen planmäßig ausgewählt und in den Lehrplan aufgenommen sein. Über die Ausführung ist folgendes zu bemerken: Im Klassenzimmer geht eine Vorbereitung voraus, die nach Angabe des Zieles das im Vorstellungskreise

der Kinder vorhandene einschlägige Material zusammenstellt. Sie bezweckt einesteils Orientierung über das, was zu klären, andernteils soll sie das Bedürfnis nach Klärung im Schüler wecken, aber immer muß sie kurz und knapp bemessen sein. Ist das Ziel der nahe Hügel, so werden die Beobachtungen, die sich auf dem Wege bieten, benutzt, und die Schüler veranlaßt, ihr Augenmerk auf das schon wiederholt Beobachtete zu richten. Richtung, Länge und Beschaffenheit des Weges werden betrachtet, wobei Schätzen und Messen von Ausdehnungen fleißig angewandt wird. Gerade dieses Gebiet wird im Unterrichte nicht genügend kultiviert, und doch sind solche Übungen von eminenter Wichtigkeit für Auffassung eines Landschaftsbildes in räumlicher Klarheit. Vom Hügel aus wird der Gesichtskreis festgestellt, und sodann folgen Orientierungsübungen. Benachbarte Orte, Berge und Hügel sind nach ihrer Lage zum Standort zu bestimmen und die Entfernungen zu schätzen. Die sich anschließenden Einzelbetrachtungen klären und bestimmen die Ausdrücke Gipfel, Rücken, Abdachung, Abhang, Thal, Thalsohle u. s. w.

Die gewonnenen Anschauungen sind nach der Rückkehr oder in der nächsten Stunde zu wiederholen, am besten im Freien; das Wichtigste findet eine plastische Darstellung auf einem Sandhaufen und wird im Schulzimmer auf der wagerecht liegenden Wandtafel aufgezeichnet. An der Hand der senkrecht hängenden Zeichnung erfolgen zahlreiche Orientierungsübungen, und so wird in gründlicher Weise in das Kartenverständnis übergeleitet. Auf Grund sorgfältiger Anleitung kann es dann nicht schwer sein für das Kind, aus den bunten Bildern des Atlas wiederum plastische, natürliche Gebilde zu erkennen und über Bodengestaltung eines Landes u. dergl. auf Grund der zeichnerischen Darstellung sich selbständig zu orientieren. Die heimatskundlichen Beobachtungen erstrecken sich auf die Grundbegriffe der Bodengestaltung und Bodenbeschaffenheit, die Topographie und Landeseinteilung, die Klimatologie, auf die Bewohner und ihre Thätigkeit und die Erscheinungen am heimatlichen Himmel. Die Technik des Unterrichts hat stets darauf zu achten, daß die sinnlichen Eindrücke zu klaren Anschauungen und begrifflichen Vorstellungen erhoben werden. Sie macht sich hierzu die Beobachtung und Vergleichung dienstbar.

Sind so durch heimatskundliche Belehrungen die geographischen Grundbegriffe geklärt, so ist für weitergehende Belehrungen in bester Weise vorbereitet, und der Unterricht kann auf die Beobachtungsobjekte in vergleichender Weise Bezug nehmen. Aus unzähligen Beispielen, die natürlich je nach den örtlichen Verhältnissen verschieden sind, sei ein einziges angedeutet. Es ist beobachtet, daß der kleine Bach beim Eintritt in die Wiese allerlei Steinchen und Schlamm ablagert. Eine Anschwemmung im Kleinen hat sich gebildet, und diese Beobachtungsthatsache lehrt die Anschwemmungen großer Flüsse an der Mündung begreifen und auch die Entstehung der Riede in der oberdeutschen Hochebene verstehen.

„Es gilt," wie Frick sagt, „Verbindungsfäden zu ziehen herüber und hinüber . . ., aus der Welt des Fremden, welche nach und nach aufgethan werden muß, zurück in die bekannte Welt der Heimat." Versäumt es der Unterricht nie, diese vergleichenden Beziehungen auszuführen, so wird der Schüler sich deren Wert bewußt und zu selbständigen Beobachtungen angeregt.

Der Hauptgewinn, der bildende Wert des geographischen Unterrichts beruht in der vergleichenden Methode. Man unterscheidet eine extensive und eine intensive. „Bei der extensiven Vergleichung werden ein und dieselben geographischen Objekte verschiedener Erdenräume miteinander verglichen, während bei der intensiven die verschiedenen geographischen Objekte eines und desselben Erdraumes miteinander in vergleichende Beziehung gesetzt werden," es gilt, die innere Wechselbeziehung und den Kausalzusammenhang zwischen der horizontalen und vertikalen Gliederung, der Bewässerung, den klimatischen, Produktions-, Bevölkerungs- und topographischen Verhältnissen eines und desselben Erdraums nachzuweisen.

Wie diese Vergleichungen im einzelnen auszuführen sind, das zeigt Oberländer in vorzüglicher Weise.

Mit kurzen Worten sei noch der mathematischen Geographie gedacht. Schon auf der untersten Stufe treten astronomische Beobachtungen auf, und sie müssen bis dahin anhaltend fortgeführt werden, wo der Unterricht das Beobachtungsmaterial sammelt, um „die Welt des Scheins in die Welt des wirklichen Seins zu verwandeln". Der Weg der astronomischen Wissen-

schaft war in der Hauptsache kein anderer, als von der Beobachtung und Vergleichung zum Gesetz. Einen Kepler führten die genauen Beobachtungen des Tycho de Brahe, welche dieser in 23jährigen Nachtwachen anstellte, um alle Kriegslisten des Mars, den bisher keiner der Astronomen überwältigen konnte, zu erforschen, auf die Ungenauigkeit des kopernikanischen Systems und zu den bekannten Gesetzen über die Bahnen der Planeten. Nur vielfache und vielseitige Beobachtungen lassen es geschehen, daß der Schüler zu einer klaren Einsicht der Grundlehren der Himmelskunde gelangen kann.

Dem nach den angedeuteten Grundzügen erteilten Unterricht in Geographie wird gewiß das Interesse des Schülers zu teil werden; denn die Grundbedingungen für das Entstehen dieses geistigen Zustandes sind in den kräftigen Apperzeptionshülfen gegeben.

Wenden wir uns jetzt zu dem Gebiete, in dem sich die eigentliche Anschauungs- und Beobachtungswelt in seiner ursprünglichsten Weise eröffnet, dem naturkundlichen Unterrichte; Einsicht zu gewinnen in den Bau, in die Entwicklung und das Leben der einzelnen Formenkreise, darin findet die heutige Naturwissenschaft ihr Ziel.

Wenn Lüben, der Bahnbrecher auf dem Gebiete der Methodik des Unterrichts in der Naturgeschichte, dem System einen zu weitgehenden Einfluß einräumte, so ist ihm deshalb kein Vorwurf zu machen, da er der Schule keinen andern Wissensstoff geben konnte, als ihm die Wissenschaft bot.

In Beschreibung und Einreihung der Naturkörper in ein System fand die Wissenschaft der damaligen Zeit ihr Ziel. Mit Darwin und seinen Anhängern begann eine neue Ära für die Naturwissenschaften, in welcher wir jetzt noch stehen. Man sucht tiefere Einsicht in den inneren Bau, in die Entwicklung und das Leben der einzelnen Formenkreise und ihrer Beziehungen zur Umgebung zu gewinnen. Bedeutende Erfolge sind erreicht, und die Schulwissenschaften suchen sich deren in ihrem Rahmen zu bemächtigen; Bahnbrecher wurden Roßmäßler, Müller, Scheller, Junge, Kießling, Pfalz u. a. Sie alle forderten als Grundbedingung und strikteste Notwendigkeit der Reform nach dem Vorgange eines Stoy und Roßmäßler die

Naturbeobachtung. Und wenn die allgemeinen Bestimmungen dem naturgeschichtlichen Unterrichte das Ziel setzten: „Die Gewöhnung der Kinder zu einer aufmerksamen Beobachtung und ihre Erziehung zu sinniger Betrachtung der Natur ist überall zu erstreben," so geben sie in der Naturbeobachtung Ziel und Weg des naturgeschichtlichen Unterrichts an. Unmittelbar bietet gerade die Naturgeschichte den Interessen der Erkenntnis die reichsten Nährquellen. Sowohl das empirische als auch das spekulative und ästhetische Interesse können sich nur an sinnlicher Beobachtung entzünden. Und wenn, wie Kern sagt, die poetische Naturanschauung in den Kinderseelen lebt, welche Pflanzen und Steine mit Empfindung und Leben begabt, so bietet auch ein liebevoller Umgang mit der Natur für die Interessen der Teilnahme eine Quelle reicher Beziehungen. Aber ein Unterricht, welcher dauernde Freundschaft mit der Natur erweckt, führt zu den höchsten Zielen, führt, wie Stoy erhofft, zu Gott, während jeder andere aufbläht und zum Abfall leitet.

Wie die Interessen zu erwecken und zu pflegen sind, und damit zugleich das Ziel: Erkenntnis des einheitlichen Lebens in der Natur erreicht wird, das mögen die weiteren Ausführungen zeigen. Als Grundbedingung haben wir die Naturbeobachtung aufgestellt. Damit aber beobachtet werden kann, ist vorerst notwendig, daß das Auge im Erfassen der Formen und Gestalten geübt werde; es müssen grundlegende Anschauungen vorhanden sein. Als Mittel dazu dienen die Beschreibungen von Naturkörpern. Es werden zunächst Pflanzen beschrieben, weil bei ihnen die Organe nach einfachen, oft durch Zahlen angebbaren Gesetzen bestimmt sind. Als erste Objekte sind solche auszuwählen, die den Kindern bekannt sind, recht einfache Formen aufweisen und scharf ausgeprägte Organe besitzen. Die zu beschreibende Art muß in der Blütezeit stehen, weil gerade die Blüte es gewesen ist, die das Kind bisher angezogen hat. Bei der Beschreibung ist der Lehrer bald nur Leiter des Ganges, und die schon gesammelten Beobachtungen fort und fort heranzuziehen, sei ihm eine Hauptsache. Die gewonnenen Anschauungen müssen zu völliger sinnlicher Klarheit erhoben werden. Hier ist der Technik des Unterrichts der weiteste Spielraum gegeben, und sie wird sich besonders des Zeichnens in ausge-

dehnter Weise bedienen. Durch Bearbeitung der Teilanschauungen wird die Apperzeption des Ganzen bewerkstelligt. Gute Beschreibungen führen von selbst zur Vergleichung; denn werden verschiedene Arten beschrieben, so stößt man auf Ähnlichkeiten und Unterschiede. Diese Vergleichungen sind in sorgfältigster Weise auszuführen, und so wird die Aufstellung von Klassen und Familien angebahnt.

Im weiteren Fortschritt des Unterrichts bezieht sich die vergleichende Gedankenarbeit nicht nur auf die Systematik, sondern auch auf Aufsuchung der Verhältnisse zwischen Eigenschaft und Funktion.

Doch mit bloßer Beschreibung und Vergleichung von Formen wird das Ziel des Unterrichts nicht erreicht. Leben und Entwicklung der Naturkörper, einheitliches Leben in der Natur kann nur da beobachtet werden, wo das Leben ist, in der Natur selbst. „Hier sproßt der Keim, treibt der Saft, duftet die Blume, reift die Frucht, rauscht der Wald, schwirrt der Käfer und singt der Vogel.“ Unterrichte im Freien! ist darum eine unerläßliche Forderung. Im Freien betrachtet man die Objekte zu den verschiedensten Zeiten des Jahres, hier beobachtet man Entstehen und Werden, hier sieht man die Knospen schwellen und aufspringen, die Blätter und Blüten sich entfalten, die Frucht sich bilden, reifen und abfallen. Nur im Freien ist es möglich, Geschichte der Pflanzen, Naturgeschichte zu studieren. Im Freien wird das Auge gelenkt auf den Standort der Pflanzen, auf das Zusammenleben jener mit den Tieren, auf die Einwirkung der Naturkräfte auf den Organismus, z. B. des Lichtes, der Wärme, des Windes auf die Pflanzen.

Von unendlichem Gewinn für den Erfolg des naturgeschichtlichen Unterrichts ist ein gut angelegter Schulgarten. Er allein macht es möglich, daß man zu jeder Stunde in der Natur über die Natur unterrichten kann, daß die Entwickelung einzelner Pflanzen vom Keim bis zur Fruchtreife treu beobachtet und unter stetiger Kontrolle des Lehrers die Beobachtungen sorgfältig in das Beobachtungsheft eingetragen werden. Dabei empfiehlt es sich, je einer Gruppe von Schülern ein bestimmtes Exemplar zur Beobachtung zuzuweisen. Gewiß wird jeder

Lehrer die Erfahrung machen, daß nach kurzer Zeit fast alle Schüler mit Sorgfalt diese Arbeit ausführen; den meisten sieht man es an, daß es ihnen eine wahre Freude ist, in der großen Pause zu ihrem Schützling zu eilen und seine Weiterentwicklung festzustellen. Doch der Schulgarten reicht nicht aus, der Unterricht erfordert ein weiteres Beobachtungsfeld; es machen sich naturkundliche Ausflüge nötig. Sie sollen neues Beobachtungsmaterial bieten, welches für die spekulative Naturbetrachtung unbedingt nötig ist; es sollen dabei Naturobjekte gesammelt werden, und der Sammeleifer in den Schülern teils erregt, teils aber auch in die rechte Bahn geleitet werden. Das Beobachtungsmaterial bietet die Grundlage der unterrichtlichen Besprechungen, welche sich die Klarlegung von Leben und Wachsen, Werden und Vergehen zum Ziele gesetzt haben, und es ist Treue und Reichhaltigkeit ein unbedingtes Erfordernis, weil gar leicht ein gewonnenes Gesetz ohne rechten Inhalt zur leeren Regel wird, mit deren Kenntnis der Schüler meint, Verständnis und Urteil zu haben und der weiteren Beobachtung überhoben zu sein.

Erst auf Grund umfassender Beobachtungen und eingehender Vergleichungen ist es möglich, aus dem Beobachteten Schlüsse zu ziehen und Gesetze abzuleiten im Sinne von Junge, und dann an der Hand solcher Verallgemeinerungen aus den Wirkungen und Erscheinungen auf die Ursachen zurückzuschließen, um Verständnis des einheitlichen Lebens zu gewinnen.

Intensive Anschauung, anhaltende Beobachtung und eingehende Vergleichung sind also auch hier die Thätigkeiten, die zum Ziele führen. Durch sie werden unmittelbar alle Interessen der Erkenntnis gepflegt, nicht zum mindesten das ästhetische, dessen bis jetzt noch nicht besonders gedacht wurde. Die Schönheit der Formen und Farben, die Regelmäßigkeit auch der einfachsten Verhältnisse (Kreuzblüte), „die Schönheit der Landschaft und der Eindruck, den die Welt in ihrer Harmonie und Erhabenheit macht, rufen das ästhetische Urteil hervor.“ Nie versäume der Lehrer, die ästhetischen Verhältnisse klarzulegen und zur rechten Anschauung zu bringen, aber er sei vorsichtig im Aussprechen des ästhetischen Urteils.

Hat es der Unterricht verstanden, das Interesse an dem

Naturleben wachzurufen, so ist der Grund zu selbständigem Weiterstreben gelegt. Beobachtung und Vergleichung werden die Führer sein, und die Fähigkeit, in der Heimat immer Neues zu sehen und richtig zu deuten, wird eine Quelle reinster Freuden sein und bleiben.

Lenken wir unsere Aufmerksamkeit jetzt auf den physikalischen, chemischen und mineralogischen Unterricht. Der Schüler soll einen Einblick gewinnen in die physikalischen und chemischen Erscheinungen des täglichen Lebens, die sich vor seinen Augen vollziehen, und in die Wirksamkeit der Kräfte, die das gewerbliche Leben beeinflussen. Soweit es sich um Erscheinungen handelt, ist klar, daß zu ihrem Verständnis kein anderer Weg führt als der, welcher die Beobachtung zur Grundlage macht, verwandte Erscheinungen vergleicht und so das Gesetz entwickelt. „Die Beobachtung führt zur Analyse der wesentlichen Merkmale, sie lehrt die Quellen des Irrtums in mangelhafter Aufmerksamkeit, Verwechselung von Beobachtetem und Gefolgertem vermeiden.“ Freilich reicht die Beobachtung zur Sonderung der Teile und Erkennung des Zusammenhangs oft nicht aus und da setzt das Experiment ein; aber Ausgangspunkt bleibt, soweit es möglich ist, stets die Beobachtung. Das gewonnene Gesetz findet sodann seine Anwendung in Beobachtungsaufgaben. Als Erfolg des Unterrichts, der diese Grundsätze beachtet, wird zu erhoffen sein, daß der Schüler die Erkenntnis erlangt, daß man auf Schritt und Tritt die Bedeutung und Wirksamkeit der Naturgesetze für unsere Wohlfahrt sehen kann und daß er besonders in den chemischen Erscheinungen die Faktoren findet, die uns Gesundheit und Lebensglück, aber auch Krankheit und Tod verschaffen.

Die mineralogischen Objekte sind auf den Schulwanderungen ganz besonders ins Auge zu fassen, so daß, soweit es in dem Rahmen des Unterrichts liegt, „die Kiesel des Baches, die Steine des Hohlwegs, die Schollen des Ackers, die Hügel der Landschaft nicht minder Rede stehen können als die organischen Gestalten der Natur.“ Doch ist auch hier stets zu bedenken, daß der unterrichtliche Wert der Beobachtungen nicht in der Menge, sondern in der Klarheit jeder einzelnen und der Gesamtheit zu suchen ist, daß die erziehliche Bedeutung steht oder fällt

mit der Selbstthätigkeit und Selbständigkeit des Beobachters.

Wir eilen zum Schlusse! Wohl ist klar, daß die besprochenen Unterrichtsdisziplinen die geeignetste Grundlage für die Ausführung des Themas boten, doch ist gewiß, daß die Bedeutung der selbständigen Beobachtungen und Vergleichungen für die gesamten Wissensgebiete, wenn auch in engerem Rahmen, eine ebenso wichtige und bedeutsame ist.

Benutzte Schriften:

1. Muthesius, Die Stellung der Heimatskunde im Lehrplane.
2. Ranitzsch, Der Unterricht in der Volkschule.
3. Piltz, Über Naturbeobachtung des Schülers.
4. Lomberg, Über Schulwanderungen.

III.

Die entsittlichende Wirkung der Tierquälerei und die Mittel zu ihrer Bekämpfung unter der Jugend.

Von
J. G. Obst in Krum-Wohlau (Schlesien).

„Wer gleichgiltig gegen ein treues Tier ist, wird auch für Seinesgleichen kein Herz haben."

Friedrich II.

Wir halten uns für ein Kulturvolk, und unsere hohe Entwickelung in Wissenschaften, Künsten, Technik, unsere staatlichen Einrichtungen geben uns in der That Anspruch auf den Namen „Kulturvolk" nach dem landläufigen Begriff. Haben wir doch in fast jedem Dorfe einen Pfarrer und einen Lehrer. Wir haben pflichttreue Verwaltungsbehörden und einen unbestechlichen Richterstand, einen großartigen Gesetzgebungs-Apparat, eine hochentwickelte und weitverbreitete Presse. Beinahe jeder kann bei uns lesen und schreiben, jedermann findet Recht und Schutz für Person und Eigentum.

Allein neben den Blüten einer hochentwickelten Kultur sehen wir Dinge, die uns schaudern machen und die bei Wilden, ohne Schule und ohne den milden Einfluß einer auf Barmherzigkeit

gegründeten Religion nicht schlimmer sein können. — Sobald es sich um Tiere handelt, verfahren wir selbst noch grausamer als barbarische Völker, denn wir verstehen es mit einem furchtbaren Raffinement, einen höheren Gaumenkitzel zu erzielen, indem wir die Tiere mit ausgesucht langen Folterqualen zu Tode martern. Um dem Sensations- und Sportbedürfnis zu fröhnen, werden grausame Distanzritte unternommen, scheußliche Hetzjagden veranstaltet. Um der Eitelkeit zu fröhnen, werden Millionen reizender Vögelchen in grausamer Weise gefangen und abgebalgt, werden die Pferde mittelst unnatürlicher Beschirrung, wie Aufsatzzügel, langen Qualen unterworfen 2c. Wir gehen mit den Tieren genau so um, als ob es sich um empfindungsloses Holz handelte, aber nicht um Geschöpfe von der gleichen physischen Organisation wie wir selbst.

Man denke an die gräßliche Prozedur, durch welche Kapaune erzielt werden; an die furchtbaren monatelangen Qualen der Gänse, die in einer Art gemästet werden, um Fettlebern, d. h. kranke Lebern für unsere Gourmands zu gewinnen; an die Martern, unter welchen das Geflügel getötet wird, um einen pikanten Geschmack des Fleisches zu erzielen; an das Abhäuten der Aale, das Schuppen der Fische bei lebendigem Leibe. Ja selbst ein etwas hübscheres Aussehen ist sogar die Veranlassung, um Tieren lange Todesmartern zu bereiten, so beim Kochen der Krebse, die in kaltem Wasser beigesetzt werden, damit — die rote Schale etwas lebendiger erscheint; so beim Töten von Geflügel, dem mit einer kleinen Schere ein Blutgefäßchen im Hals abgeschnitten wird, damit sich außen keine Wunde zeigt, wobei aber vorher nicht selten die Zunge abgeschnitten wird 2c.

Wie recht hat doch Jean Paul, wenn er ausruft: „Gerechter Himmel! Aus wie vielen Marterstunden der Tiere lötet der Mensch eine einzige Festminute der Zunge zusammen!" — Wir kennen diese Dinge; wir lassen sie für den Kitzel unseres Gaumens geschehen — und sind doch ein sehr civilisiertes Volk. Sehr wahr sagt Varnhagen von Ense: „Unsere jetzige Stufe der Ausbildung wird einst Staunen erregen, was alles für Barbareien, Dummheiten und Nichtswürdigkeiten wir neben den edelsten Empfindungen und höchsten Gedanken gehabt und geübt haben."

Wir alle sehen ein, wie außerordentlich wichtig für das gute Zusammenleben der Menschen, für das religiös-sittliche Leben die Beseitigung der Rohheit, Hartherzigkeit und Grausamkeit ist. Lassen wir also keine Gelegenheit vorübergehen, die zahllosen Leiden der armen Tiere in wirksamer Weise zu vermindern, sie für immer aus der Welt zu schaffen und ebenso das menschliche Elend zu bekämpfen, zu vermindern durch Besserung der Menschenherzen. Streuen wir Samenkörner des Mitleids in die Herzen der Kleinen, die gewiß gute Früchte bringen werden, ihnen selbst zum Glück, den Eltern zum Troste und allen denen zur Freude, mit denen sie auf ihrem Lebenswege zusammentreffen werden. Nicht die Geistesgaben geben ja dem Menschen den inneren Frieden und verbreiten so viel Segen um ihn her, sondern ein gutes, edles Herz. Die Menschen erhalten es, wenn sie frühe im Mitleid geübt werden, wenn sie nie etwas thun, was anderen Leiden verursacht, wenn sie Schmerzen lindern, wo sie können.

Nun ist es Kindern selten möglich, Menschen zu mißhandeln oder ihnen Gutes zu thun; wohl aber können sie hilflose Tiere quälen oder ihnen Mitleid erweisen, und dadurch, durch die gute oder böse Behandlung der Tiere, wird sich ihr Herz bilden — wird es gut und edel, hart oder böse werden. Bedenken wir doch, daß der Schöpfer in die Tierseele so viele gute Eigenschaften gelegt hat, durch welche sie sogar dem Menschen ein Vorbild sind, und daß viele Tiere gerade die edelsten Eigenschaften in höherem Maße besitzen als so viele Menschen, nämlich: die Dankbarkeit und Treue. Ist es nicht ein großes Unrecht, eine Sünde, wenn der Mensch seine Überlegenheit dazu benutzt, solche Geschöpfe zu quälen und zu martern? Erniedrigt er sich dadurch nicht selbst unter das Tier? Haben die Kinderchen Mitleid und Gefühl in ihren Herzen, so werden sie nie eine grausame That begehen, und ihr Leben wird ein gesegnetes sein. Das meiste Elend in der Welt entsteht aus der Lieblosigkeit, der Hartherzigkeit und Erbarmungslosigkeit der Menschen gegen einander. Würden alle Menschen sich einander lieben und helfen, so hätten wir den Himmel auf Erden. Tragen wir doch allesamt nach Kräften dazu bei, daß wir diesem glücklichen Zustande näher kommen!

Damit auch die Kinder hierzu beitragen helfen, daß sie einst edle, tüchtige, hilfbereite Menschen werden, muß man sie frühe im Mitleid gegen die hilflosesten Geschöpfe, die armen Tiere, üben.

Im weiteren treten wir kurz folgenden drei Punkten näher:

1. Welche Pflichten haben wir nach dem Willen unseres Schöpfers an den Tieren zu erfüllen?
2. Die entsittlichende Wirkung der Tierquälerei und
3. Die Mittel zu ihrer Bekämpfung unter der Jugend.

I.

Welche Pflichten haben wir nach dem Willen unseres Schöpfers an den Tieren zu erfüllen?

Auf diese unsere Frage antworten kurz und bündig folgende Worte der Schrift:

a. Der Gerechte erbarmet sich seines Viehes, aber das Herz des Gottlosen ist unbarmherzig. Spr. Sal. 12,10.

b. Seid barmherzig, wie auch euer Vater barmherzig ist. Luk. 6,36.

Der Grund der schlechten Behandlung der Tiere liegt in der natürlichen Lieblosigkeit und dem Hochmute des Menschenherzens, Eigenschaften, die wir mit allem Ernst bekämpfen müssen. Ist es nicht Hochmut, wenn wir, nicht zufrieden mit dem großen Vorrecht, welches wir dem Tiere voraus haben, diesem Geschöpfe jegliches Recht nehmen möchten, vergessend, daß unser Vorrecht doch seine Ursache in der Gottebenbildlichkeit hat, durch welche wir auch die herrlichen Gaben der Vernunft und des freien Willens erhalten haben. Worin aber offenbart sich nun diese unsere Gottebenbildlichkeit, in der Barmherzigkeit oder in der Grausamkeit?

Aber schon um unserer eigenen Würde willen müssen wir jede Tierquälerei auf das äußerste verabscheuen und bekämpfen. Oder können wir etwa daran zweifeln, daß Gott sich auch der Tiere erbarmet, daß er auch mit ihrem Schmerze Mitleid hat? — Können wir glauben, daß, indem er den Menschen zum Herrscher über die Erde und deren Bewohner gesetzt hat, demselben eine schrankenlose Macht eingeräumt ist, für deren

Gebrauch er keine Rechenschaft abzulegen hat? Der Mensch ist wohl der Herrscher der Erde, aber nicht Tyrann; er darf wohl der Tiere Blut vergießen, aber nicht in tropfenweiser Qual; er darf sich ihrer Kraft zu seiner Arbeit bedienen, aber nicht in rücksichtslos grausamer Erpressung. Der Mensch ist ein Herrscher von Gottes Gnaden; möge er dies nie vergessen, sondern der verliehenen Gewalt sich bedienen in Weisheit, Liebe und Gerechtigkeit, wie er es dereinst vor seinem und der Tiere Schöpfer, ohne dessen Willen kein Sperling vom Dache fällt, verantworten kann.

Es steht wohl geschrieben, daß wir besser sind als viele Sperlinge (Matth. 10,31), aber damit ist nicht gesagt, daß die Sperlinge nichts gelten vor Gott, daß ihr Schicksal ihm gleichgiltig ist. Hört er nicht das Schreien der jungen Raben? (Ps. 147,9 und Hiob 38,41). Gedachte er nicht auch der Tiere in jener großen Stadt Ninive? (Jon. 4,11). Will er nicht die Sonntagsruhe auch dem Tiere gesichert sehen? (2. Mos. 20,10, Kap. 23,12; 5. Mos. 5,14). Steht nicht geschrieben, daß er sich aller seiner Werke erbarmet? (Ps. 145,9). Und sind nicht die Tiere auch seiner Hände Werke? Gewiß, wir ehren ihn nicht, wenn wir gleichgiltig sind gegen die Geschöpfe seiner Hand, die er gesegnet hat (1. Mos. 1,22), und gegen ihre Leiden! (Ich spreche nicht davon, daß wir dies Leiden etwa gar selbst verursachen). Können wir glauben, daß er gleichgiltig ist gegen den Schmerz irgend eines fühlenden Wesens, so haben wir doch seine Liebe noch nicht ganz verstanden!

Manche behaupten: „In der Bibel ist zum Schutze der Tiere nicht viel gesagt.“ Nicht viel, aber doch genug, erwidere ich. Es genügt, was wir am Anfange hörten, einmal das alttestamentliche Wort: „Der Gerechte erbarmet sich seines Viehes, aber das Herz des Gottlosen ist unbarmherzig“; dann: „Seid barmherzig, wie auch euer Vater barmherzig ist.“ Dies sind allgemein gehaltene Anweisungen, von deren Segen wir durchaus nicht berechtigt sind, irgend ein Wesen auszuschließen, denn sie alle hat unser Vater ins Leben gerufen und er liebt sie alle. Nicht an dem toten Buchstaben sollen wir kleben bleiben, sondern vielmehr in den Geist der heiligen Schrift uns

versenken, der uns fort und fort lehrt, barmherzig zu sein im Gedanken an unsern barmherzigen Vater, der uns hinweist auf einen allrichtenden, gerechten Richter, vor dem wir einst auch über die Behandlung der Tiere Rechenschaft geben müssen.

An einer der herrlichsten und trostreichsten Stellen seiner Schriften gedenkt St. Paulus in Mitleid und Hoffnung der seufzenden Kreatur (Röm. 8, 19—21), und wir können davon überzeugt sein, daß er, wenn er jetzt unter uns lebte, der Tierschutzsache seine Sympathie zuwenden würde.

„Seid barmherzig, wie auch euer Vater barmherzig ist," dieser Grundsatz sollte mehr und mehr die Richtschnur unseres Lebens sein. Ist dies der Fall, so kann es nicht ausbleiben, daß jede Gelegenheit, die sich bietet, armen, gequälten Tieren das Los zu erleichtern, ihnen Hilfe zu schaffen, für sie und ihre Rechte einzutreten, gerne benützt wird. Es wäre sehr zu wünschen, daß recht viele Menschen mit Eifer und Liebe sich dieser schönen Aufgabe zuwendeten.

Wir kommen nun zu dem II. Teile, welcher lautet:

Die entsittlichende Wirkung der Tierquälerei.

Im Oktober 1890 hat der Erste Königliche Staatsanwalt zu Beuthen in Oberschlesien nachstehende Warnung veröffentlicht: „Die große Zunahme der Körperverletzungen und anderer Rohheitsvergehen veranlaßt mich, darauf hinzuweisen, daß das Königliche Landgericht zu Beuthen dergleichen Strafthaten, namentlich, wenn sie mittels einer Waffe, insbesondere eines Messers oder eines anderen gefährlichen Werkzeuges, mittels eines hinterlistigen Überfalles, von mehreren gemeinschaftlich, oder mittels einer das Leben gefährdeten Handlung verübt sind, unnachsichtlich mit hohen Strafen, meist mit einem Jahre Gefängnis beginnend, zu belegen pflegt. Ebenso hat das Königliche Schwurgericht hier am 2. Oktober cr. einen Arbeiter, trotz seiner Jugend und bisherigen Unbescholtenheit, mit 5 Jahren Zuchthaus und gleichdauerndem Ehrverlust bestraft, weil ein von ihm Gestochener der Verletzung erlegen ist. Ich mache warnend auf die Folgen solcher Ausschreitungen aufmerksam."

Solche Warnrufe aus Richterkreisen kennzeichnen wohl die Lage, daran etwas zu ändern, vermögen sie nicht. Die Androhung von Zuchthaus und Ehrverlust hat heute für einen

großen Teil unseres Volkes keinen Schrecken mehr. Der Ursachen für diesen moralischen Niedergang giebt es ja eine große Anzahl und Mitschuldiger fast in allen Kreisen. Unter diese Ursachen hat man auch die Kriege gerechnet, die wir zu führen hatten. Allein nicht von unseren Kriegs-Veteranen werden jene häufigen Verbrechen begangen, die von einer nie dagewesenen Mißachtung des Lebens des Nächsten zeugen, sondern — und das ist das unheimlichste an dem rapid zunehmenden Verbrechertum — von Burschen, die noch nicht das Militärdienstalter erreicht, von halbwüchsigen Jungen, ja von Kindern selbst. Und das beachte man wohl: nicht um moralische Mißgeburten handelt es sich, die einen unwiderstehlichen Durst nach Blut befriedigen. Nein, die halbwüchsigen Burschen ziehen in Kompanie zu ihren Mordthaten aus, etwa wie zu einer Landpartie. Sie brauchen Geld zu einem lustigen Tag, zu einer Tanzmusik u s. w., sie beraten, wo sie solches finden können, und wählen von vornherein den Mord als das beste Mittel hierzu. Oder sie haben auch nicht einmal einen weiteren Zweck, sondern fallen lediglich zu ihrem Vergnügen über den Ersten, der ihnen in den Weg kommt, her und drehen ihm das Messer im Leibe um.

So ist es nicht bloß in den großen Städten, so ist es in den kleinen Orten, so ist es auf dem Lande. Von den Vorkommnissen dieser Art, die sich längst in den gewohnten Formen abspielen, wird kein Aufsehens mehr gemacht; die betreffenden Lokalzeitungen registrieren sie einfach. Wenn aber sonst eine Schauerthat durch die Art ihrer Ausführung und die dabei handelnden Personen sich in besonders auffälliger Weise von dem längst Gewohnten abhebt, dann geht wohl durch die gesamte Presse ein Aufschrei des Entsetzens und wird angstvoll die Frage gestellt: „Wo soll das hinaus?“

Als vor etlichen Jahren jene schauerliche Gerichtsverhandlung gegen eine Mordbande stattfand, die aus zwei Schulkindern und zwei Jungen von 16 Jahren bestand, und die nach langer Beratung und Vorbereitung eine alte Frau ermordete und beraubte, da schrieb der „Grenzbote“ (und viele andere Zeitungen eigneten sich die Ausführungen dieser Zeitschrift an): „Es drängt sich da unwillkürlich die Frage auf: Ist dieser Fall als vereinzelt zu betrachten oder erscheint er als typisch für den

Charakter der Zeit, in der wir leben? Ist er nicht das Erzeugnis der zerstörenden Bestrebungen, die unsere Zeit beherrschen? Ist er nicht die natürliche Folge der fehlerhaften Erziehung des Hauses, wo die Kinder täglich, besonders unter gewissen Menschenklassen, Rohheiten der gröbsten Art vor Augen geführt erhalten? Das gute Pferd wird meist nicht anders bezeichnet als „Aast" und „Luder", wird behandelt wie ein Stück Holz und ohne Gefühl bergauf, bergab getrieben, wie der Zimmermann den Nagel ins Brett jagt. Welches auch sonst die Ursachen dieser moralischen Verkommenheit in der heranwachsenden Jugend seien, eines liegt klar zutage: eine Hauptursache ist der Mangel an Bildung des Herzens. Die sittlichen Gefühle des Mitleids, der Barmherzigkeit, des Wohlwollens sind bei ihr nicht entwickelt, das Gemüt ist verwildert. Man erinnert sich wohl noch des entsetzlichen Mordes, den ein Junge auf dem Heimwege von der Schule an einem kleinen Mädchen verübte. In dieselbe Zeit fiel in Berlin jene teuflische That eines zwölfjährigen Mädchens, das ein Kind, dem es die Ohrringe geraubt, aus dem dritten Stockwerk in den Hof hinabwarf. Die Gerichtsverhandlung stellte aus dem zwölfjährigen Lebenslauf dieser jungen Verbrecherin eine Reihe von Scheußlichkeiten fest, von denen die entsetzliche Mordthat nur der ganz folgerichtige Schlußakt war. Die Mörderin hatte in noch jüngeren Jahren in entsetzlicher Weise Tiere gemartert, z. B. lebenden Kaninchen die Augen ausgestochen, den Bauch aufgeschnitten u. dgl. mehr. Dem allgemeinen Entsetzen gab damals die gesamte Presse lebhaften Ausdruck. Überall sprach sich die Überzeugung aus, daß ein Geschöpf, in dem die zarten Triebe des Gemütes so völlig unentwickelt geblieben, notwendig zu einer menschlichen Bestie auswachsen müsse. Diese Überzeugung sollte bald darauf durch eine sächsische Schwurgerichts-Verhandlung bekräftigt werden. Dort wurde ein Mörder verurteilt, der, erst 25 Jahre alt, schon 9 Jahre 4 Monate wegen Brandstiftung, Bedrohung mit Mord, Gotteslästerung und Tierquälerei im Gefängnis verbracht hatte. Sechzehnjährig, hatte der Mörder eine lebende Katze an die kreuzartige Stelle eines Baumes genagelt, dem Tiere den Leib aufgeschnitten, die Gedärme demselben um den Kopf geworfen und darüber einen Zettel mit der Aufschrift:

„J. N. R. J.“ befestigt. An einem anderen Baum brachte das Scheusal einen Zettel an, auf welchem stand: „Weg zur Kreuzigung einer Katze.“ Dieses Ungeheuer hatte Schul- und Religions-Unterricht genossen, ebenso wie all' die andern jugendlichen Mörder. Aber was hilft alles tote Auswendiglernen, alle geistige Dressur, was das Auswendiglernen des Katechismus ohne die Pflege des Gemütes! Sittlichkeit und Gottesfurcht finden keinen Boden in einem verhärteten, grausamen Herzen. Die mit der Gemüts-Verwilderung gleichen Schritt haltende haarsträubende Unsittlichkeit giebt hierfür den Beleg. Vor allem mögen das die Eltern bedenken, dann aber alle die im Staate leitenden und verantwortlichen Kreise. Das meiste muß die häusliche Erziehung thun, um die früh sich zeigenden Triebe zur Grausamkeit auszurotten und in das zarte Kindesherz, das noch für jeden Eindruck empfänglich ist, die Keime des Mitleids, dieser schönsten und besten aller menschlichen Tugenden, dieser vornehmsten Quelle aller Sittlichkeit, zu pflanzen. Aber wie selten ist in der Familie die Erkenntnis und die Fähigkeit vorhanden, um das Gemütsleben der Kinder zu entwickeln. Ja, wie häufig wird ihnen von Eltern und Pflegern das Beispiel der Hartherzigkeit, Rohheit und Grausamkeit gegeben! Ich erinnere hier nur an die auf dem Lande vor den Augen der Kinder stattfindende scheußliche Totmarterung der Schlachttiere ohne vorherige Betäubung durch Kopfschlag oder Schlachtmaske. Wie solche Schauspiele auf die Kinder wirken, hat vor noch nicht so langer Zeit ein entsetzliches Ereignis in Hannover so recht drastisch dargethan: ein Knabe von 7 Jahren schlachtete in Abwesenheit der Eltern sein vierjähriges Brüderchen. Der „Hannoversche Kurier“, der diese haarsträubende Geschichte berichtete, fügte bei: „Wollten doch alle Eltern darauf achten, daß Kinder unter 10 Jahren beim Schlachten fern gehalten werden, sowie, daß ihnen gefährliche Werkzeuge nicht zugänglich sind.“ Wo es sich aber um Zustände handelt, die eine Gefahr sind für die ganze Gesellschaft, ist es mit solchen Wünschen nicht gethan. Hier ist es Pflicht des Staates, für die Gemütsbildung der Jugend zu sorgen und durch die Gesetzgebung Unsitten auszurotten, die geeignet sind, bestialische Triebe im Menschen zu wecken. Die ungeheuerlichen Thaten

entmenschter Verbrecher im jugendlichen, ja im Kindesalter sind ein ernster Warn- und Mahnruf für alle Klassen der Gesellschaft, aufzuwachen und der Gemütsbildung unserer Jugend mehr als bisher das Augenmerk zu schenken. Ein Abgrund liegt vor uns. Die Folgen der begangenen Sünden müssen wir wohl tragen, aber noch kann die Zukunft gerettet werden, wenn an der rechten Stelle das rechte Verständnis Platz greift für die Bedeutung des Wortes: Wer die Schule hat, der gebietet über die Zukunft.

Nicht am Menschen übt sich das Kind im Mitleid oder in der Grausamkeit, sondern am Tier. Dieses steht ihm wehrlos gegenüber, nicht der Mensch. Den Tierlein in Garten, Feld und Wald, den Haustieren gegenüber, fühlt es bald seine Überlegenheit und mißhandelt sie, zuerst gedankenlos, zum Zeitvertreib, und, wenn sein Mitleid nicht geweckt wird, später aus gewohnter Rohheit oder aus angeborener und nicht rechtzeitig im Keim erstickter Grausamkeit. Daraus erwachsen dann jene Scheusale in Menschengestalt, die, wenn zu unkontrollierter Macht gelangt, zu Geißeln der Menschheit werden, wie ein Caligula, Nero, Lugwig XI., Karl IX. u. a., und die, wenn niedrig geboren, mit derselben Herzlosigkeit einen Menschen niederstechen, wie sie ein Tier gemartert.

In der ein humaneres Schlachtverfahren einführenden Verordnung der sächsischen Regierung wird der Tierschutz als eine von der allgemeinen Moral untrennbare Bethätigung des sittlichen Lebens anerkannt. Hiermit wird zugegeben, daß Erweckung des Mitleids mit der stummen Kreatur einen untrennbaren Teil der Sittenlehre bilden muß. Die notwendige Konsequenz hiervon muß aber die Pflege des Tierschutzes durch Schule und Kirche sein, wenn anders es zu ihren Aufgaben gehört, die Jugend zu sittlich-religiösen Menschen zu erziehen. Was auch sonst in Aktion gesetzt werden möge, um die Folgen der Gemütsverhärtung und Sittenverrohung zu bekämpfen: Strafverschärfung, Zuchthaus, verschärfte Polizeigewalt &c., all das wird nicht bewirken, daß ein einziger Mord weniger verübt wird, daß der progressiven Zunahme der Verbrechen wider das Leben und sonstiger Rohheitsvergehen Einhalt geschehe, daß das aus der Gemütsverwilderung der Kinder entspringende Familien-

Elend abnehme, die aus der allgemeinen Herzensverhärtung herrührenden sozialen Gefahren verringert werden.

Die „Norddeutsche Allg. Zeitung" gab vor einiger Zeit ihr Gutachten dahin ab, daß, um der Jugendverwilderung Einhalt zu gebieten, in „oberster Reihe Familiensinn und Familienleben zu heben und zu fördern seien." Beaufsichtigung des Lehrlingswesens, Überwachung der Schanklokale, Verschärfung der Polizeiaufsicht, wie sie das genannte Blatt als weitere Kampfmittel gegen die zunehmende Jugendverwilderung angiebt, sind armselige Palliative, welche die Ursache der trostlosen Erscheinung völlig unberührt lassen: die von Kindheit an vernachlässigte Gemütsbildung. An der hier begangenen furchtbaren Unterlassungssünde, tragen alle Faktoren schuld, welche das öffentliche Leben, den Sittenzustand eines Volkes beeinflussen, und die Presse ist ein solcher Hauptfaktor. Wieviel weiser und gewissenhafter ist es doch, die Krankheit zu verhüten, als die Krankheitserscheinungen zu bekämpfen! Es handelt sich hier nicht um ein Experiment, sondern um ein erprobtes, unfehlbares Mittel: In England hat sich die Zahl der jugendlichen Verbrecher seit 30 Jahren um die Hälfte vermindert. In derselben Zeit wurde dort die Pflege des Tierschutzes als das beste Erziehungsmittel in die Schule eingeführt und zu einer großartigen, alle Schichten der Bevölkerung durchdringenden Organisation gemacht.

Ein nicht minder beweiskräftiges Beispiel von dem Zusammenhang der barmherzigen Behandlung der Tiere und der guten Sitte giebt die Schweiz. Nirgendwo kommen so wenige Rohheitsverbrechen vor und nirgendwo wird in der Gesetzgebung wie im bürgerlichen Leben den Prinzipien des Tierschutzes so sehr Rechnung getragen wie in der Schweiz. Hieraus ist ersichtlich, daß ein Staat, der durch seine Gesetze und Schulen die Tierquälerei bekämpft, weniger Zuchthäuser braucht und eine bedeutende Ersparnis in seiner Rechtspflege macht.

Wir sind nunmehr am III. Teile angelangt, welcher lautete:

Die Mittel zur Bekämpfung der entsittlichenden Wirkung der Tierquälerei unter der Jugend.

Im Archiv des Münchener Tierschutz-Vereins liegt der Brief eines höheren Richterbeamten, in welchem es heißt: „Über

20 Jahre bereits das ehrenvolle, aber auch beschwerdenreiche Richteramt ausführend, habe ich Gelegenheit gehabt, den Beweis dafür zu finden, daß die große Mehrzahl der Verbrecher ihre Laufbahn mit dem Peinigen irgend eines hilflosen Geschöpfes begannen, daß häufig solche, welche sich schon früh durch Grausamkeiten gegen Tiere auszeichneten, auf dem Schaffot endigten. Mit überzeugender Gewißheit drängte sich mir aus diesen Erfahrungen die Notwendigkeit auf, daß mit aller Kraft auf die Milderung der Sitten, besonders in Bezug auf Gefühl für fremdes Leiden, vom geringsten Geschöpfe bis zum Menschen, hinzuwirken, dringendes Bedürfnis sei, daß insbesondere der Jugend vor Grausamkeit Abscheu eingeflößt werden müsse."

Als dieser Brief an den Präsidenten des Münchener Tierschutz-Vereins geschrieben wurde, nahm diese Stelle ein königlicher Prinz ein — Adalbert, Sohn des Königs Ludwig I. von Bayern. Der König selbst zeigte volles Verständnis und das lebhafteste Interesse für den Tierschutz, besonders für dessen Pflege in der Schule. Dieser fand daher bei den maßgebenden weltlichen wie geistlichen Behörden die eifrigste Förderung. In den diesbezüglichen Erlassen wurde auf die entsittlichende Wirkung der Tierquälerei hingewiesen und Lehrern wie Geistlichen aufgegeben, besonders der Jugend im Schulunterrichte die Pflicht des Mitleids mit den Tieren ans Herz zu legen, aber auch die Eltern zu ermahnen, ihren Kindern einen lebendigen Abscheu gegen die Sünde der Tierquälerei beizubringen. Die Regierungsbehörden richteten an die Verwaltungsbeamten, die obersten Militärbehörden, an die Regimentskommandeure Erlasse, dahin zu wirken, daß ein milderer Sinn in der Behandlung der armen, schutzlosen Tiere sich geltend mache, dessen Folge die Abnahme der Rohheit und die allmähliche Veredelung des Volkes ist.

In den Lehrerseminaren wurde es als die wichtigste Aufgabe angesehen, die jungen Leute mit jenem Geiste zu erfüllen, der sie tüchtig macht, nicht bloß den Verstand, sondern auch das Gemüt der Jugend zu bilden. Nichts ist aber für die Bildung des Gemüts, die Entwickelung der zarten, sittlichen Gefühle so geeignet und so unerläßlich, als die Erweckung von

Mitleid in den weichen Herzen der Kinder und zwar mit jenen Geschöpfen, über die sie zuerst ihre Herrschaft auszuüben vermögen, bei deren Behandlung sich also ihr Charakter entwickeln kann — zu guten, edlen Menschen oder zu gemütsrohen, hartherzigen, alle göttliche und menschliche Ordnung verachtenden Bösewichtern. Als Unterrichtsgegenstand für sich ist natürlich der Tierschutz nicht zu betrachten. Keine besonderen Stunden, kein Tierschutzkatechismus ist hierfür von nöten. Das würde nur eine mechanische Gedächtnis-Übung sein. Das Gemüt würde dadurch so wenig gebildet werden, als durch das Auswendiglernen von Katechismus und Bibelsprüchen ein religiös-sittlicher Mensch erzogen wird. Der Geist, der das allgemeine Mitleid mit allen Geschöpfen, die fähig sind, Schmerz zu empfinden, einflößt und aus den Kindern gute Menschen macht, muß den ganzen Unterricht durchdringen.

Wie steht es nun mit uns?

Die Lehrer haben stets die Gefahr erkannt, die in der Vernachlässigung der erziehlichen, gemütsbildenden Aufgabe der Schule liegt. Sie haben in ihrem Kreise redlich gearbeitet und nach Kräften gestrebt, das zu thun, was von Staatswegen der Schule als eine Hauptaufgabe zugewiesen werden sollte. Aber, sind uns nicht vielfach die Hände gebunden an den Stoffplan, der uns mit seiner Reichhaltigkeit zwingt, weiter zu gehen und nicht zu weilen, wo noch harren not thäte! — Unsere moderne Zeit protegiert allzu einseitig noch die Ausbildung des Verstandes, die intellektuelle Bildung. In die Schüler der niederen und hohen Schulen wird ein Wissensstoff hineingepfropft, den sie unmöglich verdauen und innerlich verarbeiten können. Schon A. von Humboldt verglich diese Methode mit dem Stopfen der Gänse; und wie diese Prozedur tierquälerisch ist, so ist erstere menschenquälerisch. Erziehen und bilden, nicht bloß unterrichten und lehren, ist das Ziel aller gesunden Pädagogik. Die Bildung des Gemütes, die Erziehung, die Entwickelung des sittlichen Lebens ist in unserer Zeit leider zurückgetreten. Wir haben in unseren Vereins-Versammlungen und bei allen Gelegenheiten betont, daß die Pläne durchweg mit Stoff überbürdet sind, und wir deshalb oft so sehr wenig Zeit

haben, uns der Gemütsbildung des Kindes in der Weise zu widmen, als es absolut notwendig ist.

Was ist aber die Hauptsache: die Verstandes- oder die Herzensbildung? Doch wohl die letztere, die dem Menschen erst seinen Wert giebt. Ein Quentlein Liebe ist mehr wert, als ein Zentner Wissen. Hätte ich alle Erkenntnis, aber der Liebe nicht, so wäre ich nichts! Wie aber das Denken gepflegt und entwickelt werden muß, so auch das Gemütsleben. Daß letzteres zu wenig oder oft fast gar nicht geschieht, ist die Ursache davon, daß wir allenthalben so viel Rohheit, Grausamkeit und Herzenshärtigkeit wahrnehmen. Die Klagen über die Lieblosigkeit der Kinder gegen die Eltern, der Menschen untereinander kann nur ein taubes Ohr überhören. Die Grausamkeiten gegen die armen Tiere sind in hohen und niederen Ständen an der Tagesordnung; man quält aus Rohheit, aus Genußsucht, aus Ehrgeiz, aus blasierter Neugierde, aus verkehrtem Wissenstrieb! Aber, was geschieht zur Abhilfe? Werden die Tierschutz-Vereine dies Übel aus der Welt schaffen? — Eine Masseneinwirkung zur Besserung und Läuterung des Gemütslebens kann nur bei der Jugend erfolgen; hier ist noch ein weicher Boden, der die Samenkörner des Guten aufnimmt.

Die Jugend wird aber viel zu wenig in dem Gemütsleben angefaßt und systematisch entwickelt! Was thun wir mit raffiniert gescheiten Leuten, wenn sie kein Herz, keine sittliche Bildung haben? Die Verstandes-Bildung im Dienste der Bosheit wird sogar die gefährlichste Feindin alles sozialen Lebens. Der intellektuelle, technisch hochgebildete, Dynamitbomben fabrizierende Mörder ist ein ungleich gefährlicheres Subjekt, als der ungebildete, rohe Mörder mit Prügel und Messer! Wir brauchen mehr Gemütsbildung, mehr Entwickelung der zarten, sittlichen Gefühle des Wohlwollens, der Liebe, der Barmherzigkeit u. s. w.

Der Religionsunterricht, richtig erteilt, ist freilich dazu der wichtigste Hebel. Aber leider wird derselbe oft zu mechanisch betrieben. Das Gemüt bleibt auch in der Religionsstunde oft kalt, leer und unentwickelt. Dies geschieht überall dort, wo die Kinder mit Gedächtnisstoff überladen, soviel Sprüche, Lieder und Verse gelernt werden, daß für Versenken in Herz und

Gemüt keine Zeit übrig bleibt. Aber welche Anregung empfängt das Gemütsleben in den anderen Stunden? Beim Lesen, Rechnen, Schreiben, Zeichnen, in der Naturlehre, Geographie fast gar keine. Was die Geschichte anbelangt, so ist hier und da Gelegenheit, auf die Gemütsbildung zu wirken und auf die herrlichen Vorbilder großer Männer ergreifend einzugehen. Aber daheim in niederen, vielfach aber auch in höheren Ständen haben die Kinder für ihr Gemütsleben meist gar keine Anregung und keine Nährmittel. Das Gemüt vertrocknet, das Herz wird apathisch, kalt und roh.

Hier muß Abhilfe geschehen, sonst ziehen wir eine Generation auf, die herzlos, ohne Mitgefühl, alle göttliche und menschliche Ordnung zu verachten geneigt ist; denn wie die Jugend die Tiere behandelt, so behandelt sie auch ihre Mitjugend und ihre Mitmenschen. Wie wir hörten, machen die größten Verbrecher ihre Vorübungen der Bosheit in ihrer Jugend an den Tieren. Daß die Tierschutz-Ideen in den Schulen den Kindern eingepflanzt werden müssen, ist allgemeine Überzeugung aller hervorragenden Pädagogen und Förderer des Tierschutzes. Aber wie soll man es anfangen? Manche wollen eine besondere Stunde dafür, andere wollen einen Tierschutz-Katechismus auswendig gelernt wissen. Beides ist unpraktisch. In folgendem sei es nun gestattet, unsere Anschauung zu entwickeln.

„Ohne Zweifel ist das besonders von Pestalozzi vertretene Prinzip des Anschauungs-Unterrichts die einzig richtige Methode, um dem Verstande der Kinder die richtigen Vorstellungen und Begriffe von den Dingen der Außenwelt beizubringen. Daß die Kinder das, was sie erkennen sollen, in der Natur oder naturgetreuen Abbildungen vor sich sehen, führt zu einer viel gründlicheren, tieferen und getreueren Auffassung, als wenn abstrakt beschrieben wird, wie der Gegenstand aussieht. So werden den Schülern nach einander die Dinge der Außenwelt sozusagen zu genauer Bekanntschaft vorgestellt. Dieser Anschauungs-Unterricht des Kopfes bildet den Verstand aus. Aber wo bleibt die Entwickelung des Gemüts? Wachsen die zarten Pflanzen der Liebe und des Mitleids von selbst? O nein! Je zarter die Pflanze ist, umsomehr Sorgfalt und Pflege bedarf

sie. Ich schlage vor, daß man analog dem Anschauungs-Unterrichte des Kopfes einen Anschauungs-Unterricht des Herzens in den Schulen betreibt. Ist das Kind vertraut mit den äußeren Merkmalen der gewöhnlichsten es umgebenden Dinge und Wesen, hat es dieselben in seinem Kopfe, so gilt es nun, daß es die Lebewesen, die es durch den Anschauungs-Unterricht vorgeführt bekam, nun auch in sein Herz schließt, sie als fühlende, empfindsame Wesen sich nahe gebracht sieht, mit ihnen fühlen und leben lernt! Nicht bloß ihr äuß'eres Wesen muß es anschauen, nein, auch ihr inneres Leben, ihr Fühlen und Treiben, ihre Freuden und vor allem — ihre Leiden! Hat zum Beispiel das Kind ein Lesestück wie: „Der Hund", wo er naturgeschichtlich beschrieben wird, kennen gelernt, vorgelesen &c., so ist dann unumgänglich notwendig, daß nach dem Anschauungs-Unterrichte des Kopfes nun auch das Herz des Kindes für das Leben und Leiden dieses so oft mißhandelten Tieres lebendig interessiert und gewonnen wird, daß das Kind mit dem armen Tiere fühlen und leben lernt. Warum bringen unsere Lesebücher nicht an passenden Stellen das Gemüt des Kindes fesselnde und packende Darstellungen, in denen das betreffende Wesen klagt, was es zu leiden hat, wodurch das Kind angeregt wird, für das betreffende Tier Partei zu ergreifen, es gut zu pflegen, zu schützen und ihm Freude zu machen." Das französische Unterrichtsministerium hat in dieser Richtung einen beachtenswerten Schritt gethan. Es hat die Einführung eines Buches in allen Schulen des Landes angeordnet, das vortrefflich geeignet ist, sowohl naturgeschichtliche Kenntnisse zu verbreiten wie Mitgefühl mit dem Tiere in die jungen Herzen zu pflanzen. „Die Märtyrer der Arbeit" nannte der Verfasser, Ed. Roche, das ebenso praktische, wie das Gemüt veredelnde Herz.

Wird das Gemüt auf die angegebene Weise nicht entwickelt, so sehen wir, wie das Kind mit den Tieren umgeht, als seien es Spielsachen, Fliegen fängt und ihnen Beine und Flügel ausrupft, Käfer aufspießt, den Haushund sticht, schlägt u. s. w. Leider giebt es in unserer Litteratur sehr wenige derartige Gemütsstücke. Um diese Lücke aber auszufüllen, hat Emil Knodt, ein um den Tierschutz hochverdienter Herr, 26 derartige Stücke für den Anschauungs-Unterricht des Gemütes

verfaßt, und ist die Schrift (betitelt „Klagen der Tiere“, Rothenburg Post Hirschhorn. Selbstverlag des Verfassers, im Partiepreis 10 Pfg. das Exemplar) bereits in ca. 9000 Exemplaren in den Schulen verbreitet, besonders in Westfalen. Zahlreiche anerkennende Zuschriften von nah und fern beweisen dem Verfasser hinlänglich, daß er einem wirklich vorhandenen Bedürfnisse abgeholfen hat. Das Gemüt der Kinder ist sehr empfänglich für solche Darstellungen, die sich viel leichter einprägen, als trockene naturgeschichtliche Beschreibungen. Ich halte es für eine ganz unverantwortliche Unterlassungssünde, wenn unsere Pädagogen in Zukunft dieses angeregte Thema nicht mehr berücksichtigen. Wie leicht können doch begabte Jugendschriftsteller packende Darstellungen in diesem Genre für die Lesebücher verfassen. Das Gemüt des Kindes begrüßt solche Stücke mit Freuden. Aber nicht bloß aus dem Tier, sondern auch aus dem Menschenleben ist es leicht, solche Bildungsstücke zu entwerfen, damit das Gemütsleben entwickelt, das Mitleid gepflanzt und gepflegt werde.

Neben der Denkübung muß stets die Herzensübung kommen! Neben der Anschauungs-Methode des Kopfes muß die des Herzens einhergehen; denn wenn ich alle Erkenntnis hätte und hätte der Liebe nicht, also keine Gemütsbildung, so wäre ich nichts.

Auch empfiehlt es sich, etwa folgendermaßen das Kind zu ermahnen:

Laß keinen Tag vorübergehen ohne eine gute That und sei sie noch so gering. Bist Du jung und zu schwach, um Dich einem Menschen hilfreich zu erweisen, so kannst Du doch einem armen Tier etwas Gutes thun. Du kannst hungrigen Vöglein von Deinem Stückchen Brot ein paar Krümchen streuen. Du kannst einem armen Hunde, der dürstend an der Kette schmachtet, oder der, an einen Wagen gespannt, nach Wasser lechzet, den Durst löschen. Du kannst ein verirrtes oder ein verstoßenes Kätzlein, an dem böse Buben ihren Mutwillen auslassen, in Deinen Schutz nehmen. Du kannst einem frierenden Kettenhunde ein Bündlein trockenes Stroh in die Hütte legen. Du kannst im Winter das kalte Gebiß unseres Pferdes warm reiben, ehe es ihm in das Maul gelegt wird, damit es dem Tiere

nicht Zunge und Lippen wund macht. Wenn Du siehst, daß dumme Jungen eine Kröte, Eidechse, eine Fledermaus oder andere solche Tiere verfolgen und quälen, so kannst Du sie belehren, einen wie großen Nutzen diese Tierchen leisten, und wie schändlich und thöricht es ist, so harmlose Geschöpfe zu peinigen und zu töten.

Wenn Du nur willst, so wirst Du jeden Tag Gelegenheit finden, etwas Gutes zu thun, und wenn es nichts anderes wäre, als daß Du ein junges Vögelein, das aus dem Neste gefallen, wieder hineinlegst, oder daß Du ein Krötlein, das im Wege sitzt, wo es zertreten werden kann, abseits bringst, oder daß Du einen Wurm, der, getreten, sich in Schmerzen krümmt, völlig tot trittst. Ja, ein freundliches Wort und eine Liebkosung für ein Tier, das dafür so empfänglich ist, wie das Pferd, der Hund und unsere meisten Haustiere, ist schon eine gute That.

Wer sich also von Kindheit an bemüht, nicht einen Tag vorüber gehen zu lassen, ohne etwas Gutes zu thun, Schmerzen zu lindern oder zu verhindern, wo er kann, der wird eine unversiegbare Quelle des Glückes im Herzen tragen, eines solchen Glückes, wie es andere Menschen, die keine Freude am Wohlthun haben, nie kennen lernen.

Und wisse: Was Du auch im Leben erreichen mögest — hohe Stellung, Reichtum, Ehre und jede Art von Glück — in Deiner letzten Stunde wird Dir solches alles schal und eitel erscheinen, und mit Befriedigung wirst Du nur auf die guten Thaten zurückblicken, die Du in Deinem Leben vollbracht hast.

(Tierschutz-Kalender.)

IV.

Frohschammers Auffassung der Philosophie und seine organische Methode, in Beziehung gebracht zur empirisch-philosophischen Methode.

Von

Friedr. Max. Bergfeld[1], Mühlau (Bez. Leipzig).

Am 17. Juni 1892 schrieb mir Frohschammer: „Es macht mir Freude, zu erfahren, daß Sie meiner Philosophie ein eifriges Studium widmen. So kann ich die tröstliche Hoffnung hegen, daß, wenn ich auch selbst bei meinem Alter nicht mehr viel für mein Lebenswerk werde thun können, doch junge Kräfte sich desselben annehmen und es weiter führen, insbesondere das System für die pädagogische Wissenschaft dadurch auch für die Lehrerbildung und die Erziehung der Volksjugend fruchtbar machen werden. Geschieht dies, dann darf ich sagen, nicht umsonst gelebt und gearbeitet zu haben, trotz aller Hindernisse, die mir reichlich bereitet wurden."

In einem Brief vom 2. Oktober 1892 findet sich die Stelle: „Ihre Methode ist mir schon darum ganz sympathisch, weil Sie so geschickt eine Stelle für die Philosophie gefunden haben."

Diese und noch andere Äußerungen Frohschammers, sowie sein in mehreren Geschenken bekundetes Wohlwollen gegen mich geben mir — glaube ich — die Berechtigung, ja die Verpflichtung, seine Sache mit der meinigen möglichst innig zu verknüpfen; und es soll in vorliegender Arbeit ein erneuter Vereinigungsversuch gemacht werden.[2]

Die emp.-phil. Methode ist dargestellt in meiner Broschüre „Die Menschenbildung" (Selbstverlag, 50 Pfg.). Ich bringe sie in Kürze und Übersichtlichkeit so zur Anschauung.

Ziel (der Menschenbildung):

Leben, besonders im Sinne von Seligkeit. (Vergl.: Christi Lehre vom Leben oder der Seligkeit, sowie J. G. Fichtes „Anweisung zum seligen Leben".)

---

[1] Mitglied der Freien Vereinigung für phil. Pädagogik.

[2] Mehrere solche Versuche sind schon gemacht worden. Vergl.: Sächs. Schulzeitung 1892, Nr. 47. — Zeitschr. f. d. östr. Volksschulwesen 1894, Heft 4, 6, 8, 9.

Aufgabe:

1. Ausrüstung zum Kampfe ums Dasein (materialistische Aufgabe),

2. Veredelung, Heiligung (Idealisierung) des Gemütes als des Urgrundes vom menschlichen Organismus, seiner inneren, psychischen Seite nach (idealistische Aufgabe).

(Vergl.: Frohschammers Lehre vom psychischen Organismus, vom Gemüt und vom Ziele des Daseins.)

Methode.

Praxis — Theorie — Praxis.

I.

Stufe der Sinnlichkeit oder Empirie.

II.

Stufe der Geistlichkeit oder Philosophie.

III.

Stufe der Vollkommenheit (Einheitlichkeit und Gänzlichkeit) oder Systematisierung.

Bemerkungen zur Methode.

Die Praxis ist idealistische und materialistische. Die idealistische Praxis entspricht der zweiten, die materialistische Praxis der ersten Bildungsaufgabe. Jede Art der Praxis hat natürlich auch die entsprechende Art der Theorie. Die Praxis (das Erleben) beginnt (Urpraxis); aus ihr wird die Theorie gewonnen; und dann wird die Praxis (Urpraxis) durch die Theorie verfeinert (Kunst). Von der rohen Praxis (Urpraxis) zur Theorie und mittels dieser zur Praxis als Kunst, — dies ist das eine wesentliche Moment der emp.-phil. Methode; vom Sinnlichen zum Geistlichen, zum Geistlichen als einheitlichem Ganzen, — dies ist das andere. Daß der Mensch aufsteigt vom Sinnlichen (Anschauung, Empfinden, Hantieren mit sinnlich-wahrnehmbaren Dingen) zum Geistlichen (Begriff, Gefühl, geistige Arbeit) ist schon in der bekannten Forderung angedeutet: Von der Anschauung zum Begriff. Ebenso gewiß ist ferner, daß das Wissen mit Bruchstücken beginnt und das System aus diesen gebildet wird. Wenn ich die Bezeichnung Geistlichkeit statt Geistigkeit wähle, so thue ich das, weil die

gewählte Bezeichnung umfassender und richtiger ist. Geistig ist, was aus, geistlich, was im Geist ist. Begriffe sind geistliche Dinge, der Träger der Begriffe aber ist geistiger Natur. Geistlich hat dann ferner — besonders in der biblischen Sprache — die Bedeutung von sittlich. So steht die „Geistlichkeit" gegenüber der Sinnlichkeit und Gemeinheit, wie auch das Wort Sinnlichkeit doppelsinnig ist. (Sinnliche Anschauung, sinnliche Natur!) Die Stufen der Sinnlichkeit und Geistlichkeit bringen somit zwei Gegensätze zum Ausdruck, den von „anschaulich — abstrakt" und „irdisch — himmlisch" (Christus) oder „profan-heilig" ꝛc.

Wer an der Bedeutung der Systematisierung (Vereinheitlichung und Ergänzung) zweifelt, der denke sich nur einmal das Gegenteil des vollkommenen Systems, die völlige Zerstreutheit mit allen Folgen, — und er wird bekehrt sein. Auf spitzfindige Systematisierung ist es natürlich nicht abgesehen, am wenigsten in der Volksschule.

Nun zu Frohschammer!

Wichtig ist zunächst seine Auffassung der Philosophie als Idealwissenschaft und System. Er sagt: „Wir fassen die Philosophie, die anfangs alle Gegenstände und alle wissenschaftlichen Aufgaben in sich schloß, nunmehr als Wissenschaft von der idealen Wahrheit, als Idealwissenschaft, sowie als Welterklärung aus einem Prinzip, — doch aber stets in Beziehung und Wechselverkehr mit der empirischen Wissenschaft... (Phil. a. Idealw. u. Syst. S. 2) Sowohl die Erforschung des ewigen und idealen Wesens der Dinge, als auch des bildenden Grundprinzips des Weltprozesses hat als die Hauptaufgabe der Philosophie zu gelten." (Das. S. 20.) „Zunächst bietet sich natürlich das Einzelne, Besondere, den Sinnen unmittelbar Gegenwärtige dar zur Aufnahme in das Bewußtsein und zu einer wenn auch nur empirischen Erkenntnis oder vielmehr Kenntnisnahme. Die Philosophie selbst fing damit an, aber allerdings nicht, um dabei stehen zu bleiben, sondern darüber hinaus zum Allgemeinen, Beharrenden oder Wesenhaften zu gelangen." (S. 25). „Somit haben wir nun . . . noch ein zweites Objekt für die philosophische Forschung gefunden, nämlich die Wahrheit im Sinne von Ideegemäßheit, — während die

übrigen Wissenschaften die Wahrheit im Sinne von Wirklichkeit, Thatsächlichkeit und Positivität zum Gegenstand der Untersuchung und Darstellung haben. Das ganze Dasein, in welches sich die übrigen Wissenschaften als in ihr Forschungsobjekt teilen, ist auch Gegenstand der philosophischen Erkenntnis. Aber nicht, um dasselbe zu erkennen daran, wie die übrigen Wissenschaften, nur anders (idem aliter), etwa durch reines Denken anstatt durch empirisches Forschen, oder ex principiis anstatt ex datis. Vielmehr hat die Philosophie anderes (aliud) an denselben Gegenständen der verschiedenen Daseinsgebiete zu erkennen, ihre idealen Momente, die Ideemäßigkeit oder Ideewidrigkeit, also die ideale Wahrheit, nicht die bloße Wirklichkeit oder Thatsächlichkeit wie die andern Wissenschaften." (S. 29) ꝛc.

Frohschammer faßt also die Philosophie (II. Stufe) auf als Idealwissenschaft und System (III. Stufe) und bringt sie in Beziehung und Wechselverkehr mit der Empirie (I. Stufe der emp.-phil. Methode); auch sagt er, daß sich zunächst das Einzelne, Besondere, den Sinnen unmittelbar Gegenwärtige zur empirischen Kenntnisnahme darbiete und dann der Fortschritt zum Allgemeinen, Beharrenden und Wesenhaften stattfinde. Damit ist sehr deutlich das eine Moment der emp.-phil. Methode, das in den Worten „Empirie — Philosophie — Systematisierung" zum Ausdruck kommt, gekennzeichnet. Ebenso deutlich hat er sich über das andere Moment ausgesprochen, und zwar bezeichnet er es als organische Methode. Sie kommt zur Behandlung in seinem dritten Hauptwerk „Über die Organisation und Kultur der menschlichen Gesellschaft. III. Buch. Über die Erziehung." S. 375—412. Er sagt z. B.:

„Zwei Hauptfaktoren sind es, die bei aller Entwicklung der Menschennatur sich bethätigen, und die bei der Erziehung und Bildung derselben in geistiger wie körperlicher Beziehung inbetracht und zur Geltung kommen müssen. Es sind dies erstens die selbständige eigene Entwicklungs- und Gestaltungsmacht, die sich im unaufhörlichen Schaffensdrang kundgiebt bei der beständigen körperlichen Bildung und Erneuerung (durch Lebensprinzip oder objektive Phantasie), und ebenso durch die unablässige psychische Gestaltungsthätigkeit der subjektiven Phantasie, die selbst im Zustande des Schlafes und der Bewußt-

losigkeit ihre Thätigkeit nicht einstellt, wie die Träume hinlänglich bezeugen. Und es ist zweitens das Bedürfnis beständiger Einwirkung auf diese selbstthätige Entwicklungskraft zur Anregung und Leitung ihrer Thätigkeit; und zwar um so mehr, je unvollkommener noch die Selbstentwicklung ist und je unsicherer, regelloser die eigene Thätigkeit." (S. 375. 376). — „Darnach bestimmt sich schon die Grundform der Methode, die wir als organische bezeichnen können, weil sie den beiden Faktoren und Grundbedingungen Rechnung tragen muß. die bei der Entwicklung der Naturorganismen zugleich thätig sind; nämlich die Selbstentwickelung des Samens oder Keimes nach seiner eigentümlichen Art und zugleich die Einwirkung äußerer Verhältnisse und Aufnahme des äußerlich dargebotenen Stoffes, den er zwar nicht entbehren kann zu seiner Entwicklung, den er aber doch als Gestaltungsprinzip selbständig nach seiner eigentümlichen Artung verarbeitet, in sein eigenes Wesen gleichsam verwandelt und sich dadurch selbst zur Darstellung und Offenbarung bringt." (S. 376. 377).

„Die organische Methode, die sich, wie oben bemerkt, aus dem Zusammenwirken der eben erörterten beiden Momente, der Selbstbethätigung und der Einwirkung von Außen (durch Natur und Geschichte) ergiebt, ist nicht immer als die richtige erkannt und anerkannt oder angewendet worden, sondern ist eine Errungenschaft der neueren Zeit, in welcher man auch über die rechte Art und Weise der Einwirkung auf die unmündige Generation nachzuforschen begonnen hat. Es pflegten vielmehr zwei Extreme in der Methode zur Geltung zu kommen, die man als mechanische und dynamische Methode bezeichnen kann. Die mechanische Methode, welche bei ungebildeten Völkern und bei starr positiver Fixierung der vorgeschriebenen Weltauffassung die herrschende ist, gewährt der Selbstkraft keine oder nur wenig Bethätigung und verlangt nur Aufnahme des Gebotenen, Übung desselben und Beharren dabei, so daß nur die rezeptive Befähigung zur Geltung kommt, die aktive Fähigkeit aber gehemmt und unterdrückt wird . . . Dieser mechanischen Erziehungs-Methode[1] hat sich besonders in neuerer Zeit seit Rousseau und Pestalozzi die Methode geltend gemacht, die man

[1] Hier ist wohl das Wort „gegenüber" einzuschalten.

als anderes Extrem etwa die dynamische nennen kann. Diese macht die Selbstkraft und Selbstthätigkeit vorherrschend oder fast ausschließlich geltend, begünstigt einseitig Verstandes-Thätigkeit, sowie Selbstbestimmung und Selbsterfahrung; macht also wiederum nur einen der genannten beiden Faktoren geltend, wodurch sowohl der historischen Kontinuität als auch der menschlichen Natur nicht die entsprechende Rechnung getragen wird. Der Mensch ist zwar ein rationales Wesen, aber auch ein historisches, d. h. durch die geschichtliche Entwicklung in seinem geistigen Leben so bedingt, daß er mit seiner Selbst-Thätigkeit an das geschichtlich Gegebene, Überlieferte anzuknüpfen hat . . .

Die organische Methode vereinigt, wie schon bemerkt, als zwei sich ergänzende Momente in sich die beiden für sich einseitigen Methoden, nämlich die mechanische und die dynamische Erziehungsweise. Sie ist indes nicht aus diesen beiden selbst wieder mechanisch zusammengesetzt oder soll es wenigstens nicht sein, sondern bildet vielmehr beiden Extremen gegenüber ein höheres Drittes, in dem jene beiden nicht bloß neben einander sind, sondern sich gegenseitig durchdringen" (S. 385—389). Die in diesen Stellen gekennzeichnete organische Methode ist nichts anderes als das Moment der emp.-phil. Methode, das durch die Reihe „Praxis — Theorie — Praxis" dargestellt wird. Die emp.-phil. Methode schließt die organische Methode in sich ein, womit aber ihr Inhalt nicht erschöpft ist. Das Moment „Praxis — Theorie — Praxis" oder „Selbstthätigkeit — Einwirkung — Selbstthätigkeit" (Herbart: Vertiefung und Besinnung) gleicht dem Prozesse der Atmung oder auch dem der Verdauung. Wie nun beim Atmungsprozesse Luft, beim Verdauungsprozesse Speise erforderlich ist, so beim Prozesse der Entwickelung und Bildung ein Bildungsstoff. Dieser ist in der organischen Methode nicht mit gegeben; in dem Moment der emp.-phil. Methode „Sinnlichkeit — Geistlichkeit — Vollkommenheit" wird er aber, wenn auch nur im allgemeinen, angedeutet, wie auch die organischen Prozesse der Bildungsstoff-Aneignung durch dieses Moment genauer bezeichnet sind. Das Sinnliche und Geistliche ist Bildungsstoff; und sinnliche und geistige Praxis und Theorie haben diesen Bildungsstoff zum Gegenstand. Die emp.-phil. Methode ist sozusagen die Vermählung der organischen Grundprozesse Praxis

und Theorie (der organischen Methode) mit dem Bildungsstoffe, entnommen dem Reiche des Sinnlichen und Geistlichen. Daß diese Erweiterung der organischen Methode zur emp.-phil. dem Systeme Frohschammers entspricht, dürfte eingangs dieser Arbeit genügend dargelegt sein.

Will man die Methode genau bezeichnen, so muß man sie die emp.-phil.-organische Methode nennen; das dritte Beiwort bezieht sich auf die organischen Grundprozesse, die beiden ersten Beiwörter sind eine kurze, allgemeine Bezeichnung des Bildungsstoffes, den der Organismus verarbeitet.

V.

Kleine Chronik der Volksschule.

Wir halten es für zweckmäßig und in dem Interesse unserer Leser liegend, wenn wir von jetzt ab in regelmäßigen Zeiträumen authentische Berichte über wesentliche Erscheinungen, Vorkommnisse und Strömungen auf dem Gebiete der Volksschule bringen, mögen sie erfreulicher oder unerfreulicher Natur sein. Die Entwickelung der Volksschule hat immer noch mit mancherlei Schwierigkeiten zu kämpfen, die nicht nur finanzieller Natur sind, und die es wünschenswert erscheinen lassen, daß die pädagogische Welt ihnen mit Interesse folgt.

Wir hoffen durch diese fortlaufenden Berichte, die fortan unter obiger Überschrift in den „Rhein. Bl." erscheinen werden, den Lehrern die Mühe vielseitigen Zeitungslesens zu ersparen und sie über alle wesentlichen und einschneidenden Fragen in kurzer Fassung zu orientieren.

Wir beginnen schon in diesem Hefte mit einigen kurzen Mitteilungen, die von aktuellem Interesse sind. Mag die neue Rubrik recht viel Erfreuliches zu berichten haben.

Die Schriftleitung.

I.

Die Wahl von Lehrern in die Schulvorstände ist von jeher als ein heikles und strittiges Gebiet betrachtet worden, auf dem die Anschauungen seit dem liberalen Ministerium Falk in sehr bedeutsamer Weise gewechselt haben. Die Zeiten eines Mini-

steriums Raumer, Eichhorn, Mühler sind freilich vorbei, aber auch unter Herren v. Puttkammer und v. Goßler, besonders aber unter Herrn v. Zedlitz-Trützschler trat noch immer zu stark die Neigung hervor, der Kirche einen maßgebenden Einfluß auf die Volksschule einzuräumen, und der jetzige Kultusminister Herr v. Bosse, welcher anfangs der Wahl von Lehrern in die Schulvorstände eine günstigere Meinung entgegenzubringen schien, als sein unmittelbarer Vorgänger, sieht seine löblichen Bestrebungen leider noch vielfach durch einzelne Regierungen eingeschränkt und behindert und kann oder will es nicht durchsetzen, daß den von ihm gebilligten Forderungen der Lehrer in klarer und sicherer Form Folge gegeben wird. Der Minister erklärte bekanntlich in einer Verfügung vom 8. Februar 1893 schon die Wahl von Lehrern in die Schulvorstände für wünschenswert, und in einer Beantwortung einer liberalen Interpellation sprach er ferner die Forderung aus, daß die Kommunen soviel Gerechtigkeitssinn und Verständnis besitzen sollten, um die Lehrer in die Schulvorstände und Schuldeputationen aufzunehmen. Die Lehrerschaft setzte volles Vertrauen in diese autoritative und entgegenkommende Äußerung, und es war nur eine natürliche Folge, daß sich zahlreiche Lehrer und Lehrerinnen an ihre Kommunalbehörden mit entsprechenden Vorstellungen wandten und zwar vorzugsweise da, wo die Falkschen Traditionen ganz in Vergessenheit geraten waren, und die Berechtigung der Lehrer für diesen Punkt am hartnäckigsten ignoriert wurde. Es ist nun für unsere politische Situation sehr bezeichnend, daß einzelne Bezirksregierungen diese Bemühungen ehrlich unterstützten, andere dagegen ihnen mehr oder minder schroff entgegentraten. Von einer Regierung wird es „für unstatthaft erklärt, daß die einzelnen Lehrer sich persönlich um ihren Eintritt in die Ortsschulvorstände bewarben“. Dazu bemerkt der Minister, daß es den Lehrern nicht überlassen werden könne, in agitatorischer Weise ihre Wahl in den Schulvorstand zu betreiben. „Aber,“ sagt er weiter, „ich lege Wert darauf, daß die Königliche Regierung ihren Einfluß dahin geltend macht, daß die Lehrer möglichst allgemein Sitz und Stimme im Schulvorstand erhalten.“

Es ist klar, daß die Lehrer zu „Agitationen“ gar keine Veranlassung haben, wenn die Regierungen im Sinne dieser

ministeriellen Wünsche die Angelegenheit fördern; wenn aber, wie es z. B. im Liegnitzer Bezirk geschieht, eine Verfügung nach der andern losgelassen wird, die darauf berechnet erscheint, die Anregungen des Ministers unwirksam zu machen, so bleibt nichts anderes übrig, als daß die Lehrer selbst sich kräftig regen. Wenn sie warten wollen, bis die Regierungen durch die Pastoren die „geeigneten" Männer gefunden haben, so würde einfach die wünschenswerte Reform der Lokalschulbehörde ad calendas graecas — zu deutsch Nimmerstag — vertagt werden. Nach der langjährigen Erfahrung, die Ref. in seinem Berufe gesammelt, hat sich die Mitwirkung der Lehrer in den Schulvorständen, wie sie z. B. in Hessen durchgeführt ist, vollkommen bewährt. Es kann nur der Sache selbst dienen, wenn erfahrene, mitten im Schulleben stehende Männer zur Mitarbeit an der Schulverwaltung herangezogen werden.

So hat sich denn endlich auch in Berlin die Überzeugung von der Berechtigung der Lehrerwünsche Bahn gebrochen, und in kurzem wird die Hauptstadt für jeden der zehn Schulkreise einen besonderen von dem Schulvorstande (Schuldeputation) ressortierenden Vorstand erhalten. Die Wahl eines städtischen Rektors in die Schuldeputation, die vor kurzem erfolgt ist, hängt augenscheinlich mit dieser Reform zusammen. Das Statut dieser Kreisschulvorstände ist von einer Subkommission der Schuldeputation beraten worden und kommt demnächst an das Plenum: Die Körperschaften werden sich zusammensetzen aus dem vom Oberbürgermeister ernannten Vorsitzenden, der Mitglied des Magistrats oder der Schuldeputation sein muß, dem Schulinspektor des Kreises, einem von der Stadtverordnetenversammlung gewählten Stadtverordneten oder Bürgerdeputierten, zwei Schulkommissionsvorstehern, einem Rektor, einem Privatschulvorsteher und einem Leiter einer Fortbildungsschule. Das Fachelement ist also reichlicher vertreten als früher, nur ist es auffällig, daß auch nicht ein einziger Gemeindelehrer in diesen Vorständen Platz finden soll. Vielleicht läßt sich das noch in den Beratungen des Plenums der Stadtverordneten nachholen, aber sicher ist der Erfolg nicht, weil in dem in Berlin ausgebrochenen Kampfe der Gemeindebehörden gegen einzelne willkürliche Anordnungen der obersten Schulbehörde die Lehrerschaft

nicht mit der Entschiedenheit auf der Seite der städtischen Behörden gestanden hat, wie man erwarten sollte und wünschen müßte. Da ist eine Lauheit seitens der Stadtvertretung den Wünschen der Lehrer gegenüber nicht so verwunderlich. Wir erinnern hier nur an den kürzlich vorgekommenen Fall, wo das brandenburgische Provinzial-Schulkollegium an die städtische Schuldeputation eine Verfügung erließ, die es untersagt, jüdische Lehrer und Lehrerinnen künftig zu verwenden beim Unterricht in Geschichte, deutschem Aufsatz und Litteraturgeschichte. (September 1895.) Hier hätte sich die gesamte Lehrerschaft den protestierenden Stadtverordneten insgesamt anschließen müssen, was leider nicht geschehen ist.

II.

Zur Geschichte des Lehrerbesoldungsgesetzes.

Im Frühjahr hat der Finanzminister Dr. Miquel bekanntlich eine Deputation des Landesvereins preußischer Volksschullehrer empfangen, die ihre Bitten wegen baldigen Erlasses eines Lehrerbesoldungsgesetzes vortrugen. Einen eingehenden Bericht brachte damals die „Preußische Schulzeitung" und äußerte sich keineswegs hoffnungsfreudig. Der Minister erklärte, wie es sich nun ja auch bestätigt hat, daß der Gesetzentwurf in der laufenden Session nicht mehr vorgelegt werden würde, auch wenn sich am 1. Juni herausstellen sollte, daß die Mittel zur Durchführung des Gesetzes vorhanden sind. Über die Grundzüge sind die Minister Dr. Bosse und Dr. Miquel einig, der letztere betonte aber bei dem Empfang, daß immer noch bedeutende Strömungen vorhanden seien, die ein Lehrerbesoldungsgesetz nicht ohne ein Schulgesetz bewilligen wollen. Ferner sei die Stimmung auf dem Lande der Aufbesserung keineswegs günstig. Endlich bezeichnete Herr Miquel die Finanzlage des Reichs als Hindernis. „Dem Reiche fehlen," so sagte er am 28. März, „weil der Reichstag neue Mittel nicht bewillige, 100 Millionen Mark! Dies drücke wieder auf die Einzelstaaten, welche nun mehr aufbringen mußten, in einer Weise, daß die Aufbesserung der Beamtengehälter überhaupt ins Stocken geraten wäre. Vielleicht habe man übers Jahr (!) auch bessere Kornpreise, so daß dann

vielleicht mehr Neigung vorhanden sei, auch für Schulzwecke Gelder zu bewilligen." Herr Miquel schiebt also die Verantwortlichkeit für die Fortdauer des unerträglichen Zustandes einmal auf die Konservativen, die eine Regelung der Lehrergehälter, welche wenigstens die niedrigsten von 540 Mark jährlich erhöhen soll, ohne ein allgemeines Schulgesetz nicht wollen, und dann auf den bösen Reichstag, der keine neuen Steuern bewilligen will, so daß dem Reiche 100 Millionen Mark fehlen! Nun ist aber durch die Verhandlungen bekannt, daß der Reichsetat mit einem Defizit nicht von 100, sondern von 6—7 Millionen abschließt. Nach alle diesem konnten die deputierten Lehrer von dem Empfange nicht sehr erbaut sein und werden sich weiter mit Geduld wappnen müssen.

Daß die Sache indessen nicht ganz geruht hat, beweist der Umstand, daß der Minister Dr. Bosse kurz vor seiner Abreise nach Karlsbad nochmals einen Versuch gemacht hat, die erforderlichen Mittel zur Durchführung des von ihm bestimmt zugesagten und für dringend nötig erklärten Gesetzes vom Finanzminister Dr. Miquel zu erhalten. Herr Dr. Bosse hat nach dem Bericht der Zeitungen dabei wiederholt diejenigen Zustände auf dem Gebiete des Lehrerbesoldungswesens hervorgehoben, die den baldigen Erlaß des Gesetzes unbedingt notwendig erscheinen lassen; Herr Dr. Miquel aber hat erklärt, daß er gegen diese Ausführungen nichts zu sagen habe, daß er aber zu seinem Bedauern für jetzt die betreffenden Mittel nicht beschaffen könne. Einzelne Zeitungen glaubten trotz aller Widersprüche von halbamtlicher Seite daraus den Schluß ziehen zu müssen, daß Herr Dr. Bosse ernstlich an seinen Rücktritt denke, da er nun nicht in der Lage sei, seinen in dieser Angelegenheit gemachten Zusicherungen praktischen Nachdruck zu geben. Als sein Nachfolger wurde bereits der Regierungspräsident v. B i t t e r in Oppeln genannt, ein Schwiegersohn des vor einigen Jahren verstorbenen hochkonservativen Konsistorialpräsidenten H e g e l. Indessen muß diese Mitteilung gewissen Zweifeln begegnen, da noch am 13. Juli in der letzten Sitzung des Staatsministeriums vor den Ferien Gegenstand der Beratung das von Herrn Dr. Bosse v o r g e l e g t e L e h r e r b e s o l d u n g s g e s e t z gewesen ist. Daran s c h e i n t k e i n Z w e i f e l m ö g l i c h z u s e i n. Welchen Erfolg

die Beratung gehabt hat, ist einstweilen völlig unsicher; nur das scheint sicher zu sein, daß diese Wiederaufnahme der Verhandlungen die Hoffnungen der Lehrer keineswegs belebt haben, obgleich sogar die „Volksztg." die Notiz brachte, die Vorlage habe Aussicht, von einem Teil der konservativen und der Zentrumspartei unterstützt zu werden. Es mag sein, daß einige konservative Abgeordnete sich einzelnen Lehrern oder Deputationen gegenüber freundlich und wohlwollend geäußert haben, aber das ist in früheren Jahren auch geschehen, ohne daß man nachher irgend welche praktische Folgen solcher Erklärungen gesehen hätte. Das Wohlwollen der Herren blieb immer ganz theoretisch, wenn die Führer „im Namen ihrer Freunde" erklärten, daß diese und jene Wünsche nicht erfüllt werden könnten, sondern daß die Partei nach wie vor auf ihrem Standpunkt beharren müsse: „Ohne (reaktionäres) Schulgesetz kein Lehrerbesoldungsgesetz." Und genau so denkt das Zentrum. Daheim gebraucht man die Lehrer und sagt ihnen einige freundliche Worte, die zu nichts ernstlich verpflichten.

Das Zentrum ist sogar einen Schritt rückwärts gegangen. Es ist auf die Zusagen, die Dr. Porsch im vorigen Jahre im Reichstage machte, und denen von der „Germania" sogleich widersprochen wurde, in diesem Jahre nicht wieder zurückgekommen. Die rückläufigen Parteien werden einem Lehrerbesoldungsgesetz nur dann zustimmen, wenn die Regierung mit Nachdruck darauf besteht, und wenn die Gehaltssätze vorher so heruntergehandelt sind, daß das Gesetz nur noch eine theoretische Bedeutung hat. Aus verschiedenen offiziösen Mitteilungen ist auch leicht zu erkennen, daß Herr Miquel die Sachlage so und nicht anders auffaßt. Wenn mit seiner Billigung und seiner Unterstützung eine Vorlage erscheint, so wird sicher wenig von dem darin enthalten sein, was im Kultusministerium als notwendig angesehen wird. Man darf wohl sagen, daß die bisherigen Vorlagen des Herrn Minister Bosse wenig von der Sonne der Gunst des Finanzministers beschienen worden sind. Das „Berl. Tagebl." meinte kürzlich ganz richtig, daß das Lehrerbesoldungsgesetz wohl deshalb jetzt wieder von gewissen Organen hervorgesucht wird, weil in einer Reihe von Kreisen Nachwahlen stattfinden. Ob die Lehrer das genügend bedenken

werden, steht dahin. Aber eins ist sicher: ihre Wünsche werden nur dann Berücksichtigung finden, wenn sie sich geschlossen gegen die schulfeindlichen Parteien erklären und diese Stellungnahme bei den Wahlen konsequent zum Ausdruck bringen. Auf dem Gebiete der Volksbildung ist von den reaktionären Parteien auf Wohlwollen nimmer zu rechnen, — das muß den Lehrern ohne Ausnahme erst zum klaren Bewußtsein kommen. —

III.

Die Militärdienstzeit der Volksschullehrer hat kürzlich auf dem, dem jetzigen Ministerium sehr geläufigen Verordnungswege eine anderweitige Regelung erfahren, die wir als eine wünschenswerte Lösung der schwierigen Frage nicht anerkennen können. Bekanntlich hat sich der Reichstag dafür ausgesprochen, daß den Kandidaten des Volksschulamts und den geprüften Volksschullehrern ohne weiteres die Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligen-Dienst erteilt werden solle. Die Kriegsverwaltung wollte nicht soweit gehen und bestimmte, daß vom Jahre 1900 ab die betreffenden Lehrer und Kandidaten nach einjähriger aktiver Dienstzeit bei einem Infanterieregiment zur Reserve beurlaubt werden; bis 1900 solle es bei der bisherigen zehnwöchentlichen Dienstzeit bleiben. Neuerdings ist dieser letztere Punkt modifiziert, denn es ist für die Übergangszeit bis 1900 seitens des preußischen Kriegsministeriums mit dem Unterrichtsministerium vereinbart worden, daß den unmittelbar nach bestandener Prüfung aus dem Seminar ausscheidenden Lehramtskandidaten bereits jetzt vom 1. Oktober ab freigestellt werden solle, ein Jahr zu dienen. Im übrigen solle es bis 1900 bei der zehnwöchentlichen Dienstzeit sein Bewenden haben.

Nach der Bestimmung sind die Betreffenden also Einjährige aber nicht Einjährig-Freiwillige, wenn sie außer ihrer Berufsbildung nicht noch die für die Einjährig-Freiwilligen-Berechtigung geltenden Vorbedingungen erfüllen. Die Militärverwaltung erkennt also nicht an, daß ein seminarisch gebildeter Lehrer die gleiche Bildung besitze als diejenigen, welche auf einer Presse „vorgebildet" sind oder das Zeugnis des Obersekundaners erworben haben. Wir teilen die für Preußen erlassenen bezüglichen Bestimmungen hier im wesentlichsten Teile mit: „Die

Einstellung erfolgt am 1. April und am 1. Oktober jedes Jahres, zum ersten Male 1. Oktober 1895. Diejenigen Volksschullehrer, welche sich dem einjährigen Militärdienst unterziehen wollen, dürfen sich den Truppenteil, bei welchem sie dienen möchten, nicht selbst auswählen, vielmehr erfolgt ihre Verteilung auf die Infanterietruppenteile seitens des zuständigen Generalkommandos. Die eingestellten Lehrer werden an der Rekrutenausbildung der Einjährig-Freiwilligen teilnehmen und dann in die Kompagnieen eintreten. Soweit sie sich nach ihrer militärischen Beanlagung und ihrem Diensteifer hierzu eignen, werden sie nach Anordnung ihrer Regimentskommandeure zu Unteroffizieren der Reserve und der Landwehr ausgebildet. Nach sechsmonatlicher Dienstzeit darf eine Beförderung derjenigen Volksschullehrer, welche sich gut geführt und sich ausreichende Dienstkenntnis erworben haben, zu überzähligen Gefreiten stattfinden. Diejenigen, die sich bei der Entlassung nach dem Urteil der Vorgesetzten zu Unteroffizieren der Reserve und Landwehr eignen, werden als Unteroffizieraspiranten entlassen. In Fällen hervorragender Leistungen kann bei musterhafter Führung und Haltung eine Beförderung zum überzähligen Unteroffizier ausnahmsweise schon bei der Entlassung aus dem aktiven Dienst erfolgen. Im übrigen sind Beförderungen gelegentlich der Übungen zulässig. Die Heranziehung der Seminarabiturienten zu der verlängerten einjährigen Dienstzeit für die Übergangszeit findet zunächst nur auf die Abiturienten der preußischen Seminare Anwendung. Ob diejenigen der andern Bundesstaaten nach den gleichen Grundsätzen zu behandeln sein werden, bleibt einer weiteren Entscheidung vorbehalten.“.

Man sieht aus diesen Bestimmungen, daß zu einem freudigen Gefühl über diese Errungenschaft für die Lehrer keine Veranlassung vorliegt; das Höchste, was sie erreichen können, wenn sie den höchsten militärischen Anforderungen entsprechen, ist der „überzählige Unteroffizier“; den Reserve-Lieutenant haben sie sich ein für allemal aus dem Kopfe zu schlagen, der nach der Bestimmung nur den übrigen „studierten“ Einjährigen-Freiwilligen vorbehalten bleibt, mit denen gemeinschaftlich der Lehrer-Einjährige ausgebildet wird und von denen er zweifellos

so manchen an Wissen und Bildung überragt. Unter diesen Einjährigen erster Klasse befindet sich möglicherweise auch der eine oder andere Kollege des Lehrer-Einjährigen, denn es giebt ja auch junge Leute, die sich dem Lehrerfach erst widmen, nachdem sie auf einer höheren Schule die Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligen erworben haben. Es kann und wird also im Volksschullehrerstande auch künftig im Hinblick auf die militärische Qualität zwei Kategorien geben, eine, die grundsätzlich nicht Offizier wird, die andere, die es wenigstens werden kann. Daß das ein wünschenswerter Zustand ist, wird niemand behaupten wollen. Die ganze Neuerung bringt dem Lehrer nur den einzigen „Gewinn", daß er künftig ein Jahr, statt wie bisher zehn Wochen, aktiv zu dienen hat. Der Reichstag hatte das Richtige gewollt — die Militärverwaltung hat es anders beschlossen.

Wir bemerken schließlich, daß die zum einjährigen Dienst eingestellten Lehrer zwar gemeinsam mit den Einjährig-Freiwilligen ausgebildet werden, jedoch, wenn sie die Kosten ihrer Dienstzeit nicht selbst tragen können, in der Kaserne ihres Regiments wohnen, von dem sie auch sonst dieselben Kompetenzen beziehen, wie die zweijährigen Mannschaften. Sie erhalten jedoch in der Kaserne besondere Stuben, so daß sie in dieser Beziehung eine besondere Stellung einnehmen. —

IV.

Ein Rektorenseminar.

Es häufen sich immer mehr unerfreuliche Thatsachen, welche bekunden, daß der Minister Herr Dr. Bosse immer stärker nach rechts graviert. Man hat auf seine Thätigkeit bisher weniger geachtet, weil er zwar für einen sehr orthodoxen, streng kirchlichen Mann, aber zugleich für einen Freund der Schule galt. Freilich, als er in der Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 22. Februar d. J. mitteilte, daß er die katholischen geistlichen Schulinspektionen in drei Jahren von 5766 auf 7077 gebracht habe, da konnte man schon wissen, welche Hoffnungen die Lehrerschaft hegen konnte, aber das einmal gefaßte Vertrauen läßt sie doch nicht so leicht ganz fallen. Nun wird aber noch bekannt, daß der Minister allein in Oberschlesien im letzten Jahre 221, im laufenden 247 katholische Geistliche für die

Schulaufsicht geeignet gefunden und im Rheinlande die 219 im Vorjahre noch nicht vom Geistlichen beaufsichtigten Schulen von 219 auf 157 (im Regierungsbezirk Koblenz von 56 auf 28) vermindert habe. Alles das hat sich ganz im stillen auf dem Wege der Verwaltung vollzogen; was der Zedlitzsche Entwurf auf gesetzlichem Wege durch die Volksvertretung durchführen wollte, vollzieht sich jetzt stückweise durch Verordnungen. Wozu auch unnützen Lärm durch eine Gesetzesvorlage heraufbeschwören, wenn man auf dem glatten Wege der geräuschlos arbeitenden Verwaltung, wenn man durch Anweisungen, Verordnungen, Rundverfügungen ganz genau dasselbe erreichen kann?

Im Jahre 1889, also zehn Jahre nach des unvergeßlichen Falk Rücktritt, waren von den ungefähr 34000 Volksschulen immer noch 7000, darunter 3300 katholische, der geistlichen Ortsschulaufsicht entzogen und direkt den Kreisschulinspektoren im Hauptamt (3600) und Nebenamt (3400) unterstellt. Gegenwärtig sind es vielleicht noch einige Hundert. Daß der Minister auch bemüht ist, den Geistlichen den Eintritt in die Stellen der Schulräte möglichst zu erleichtern, zeigt eine Verfügung vom 11. Juni cr., welche die Geistlichen zu den Schulratsstellen unter denselben Bedingungen und mit denselben Einkünften zuläßt wie zu den Konsistorien. Der Geistliche ist also hier wie dort in ganz gleichem Sinne Fachmann, dessen Dienste man nicht leicht zu hoch bezahlen kann. Die Mitteilung des Ministers lautet: „Um den Geistlichen auch in vorgerücktem Alter noch die Möglichkeit zu bieten, als Regierungs- und Schulräte einzutreten, wird verfügt, daß den Geistlichen, die bereits über 4200 Mark Gehalt, das Mindestgehalt der Schulräte, haben, die nach dem 40. Lebensjahre geleistete Dienstzeit bei ihrem Eintritt in die Unterrichtsverwaltung angerechnet wird, und zwar bis zur Höhe ihres bisherigen Einkommens. War dieses Einkommen so hoch, daß es durch die geltende Gehaltsskala auf diese Art nicht erreicht wird, so ist nur die nach dem 40. Lebensjahre geleistete Dienstzeit zu berechnen und danach das Gehalt zu bestimmen."

Diese Verfügung wird natürlich einen noch größeren Zudrang der Geistlichen zur Schule im Gefolge haben, als es jetzt schon der Fall ist; überall sieht man, wie den Geistlichen die

Wege zur Schule und zu einflußreichen Schulämtern gebahnt werden. Wir erinnern hier zunächst an die Veranstaltung im Lehrerseminar zu Köpenick bei Berlin, wo seit mehreren Jahren im Sommer ein sechswöchentlicher Kursus für Kandidaten der Theologie abgehalten wird, um die Herren mit dem Elementarschulwesen so vertraut zu machen, daß sie demnächst als Schulinspektoren fungieren können. Diesen letzten Sommer haben wiederum 13 junge Geistliche diesen Kursus absolviert. Man kann sich denken, wie weit der Zweck bei diesen auf dem Schulgebiet meist ganz unerfahrenen jungen Theologen erreicht werden kann, und es ist aus diesem Grunde verwunderlich, daß man diese den Geistlichen allerdings sehr angenehme Einrichtung bestehen lassen kann. Man wird doch nicht mit Grund behaupten dürfen, daß durch ein solches sechswöchentliches Hospitieren in der That auch nur entfernt das angeeignet werden kann, was für eine sachgemäße und pädagogisch angemessene Schulaufsicht unbedingte Voraussetzung ist. Wir wissen, daß viele Geistliche über diese Seminarkurse und ihre praktischen Erfolge genau so denken wie wir, und die auf Grund eigener Erfahrung zugeben, daß eine gewisse Berechtigung dazu vorliegt, wenn in Lehrerkreisen mit Ironie von den „Sechswöchner-Pädagogen" gesprochen wird. In der That würde es eine folgenschwere Maßnahme des Ministers sein, wenn es nun in weiterem Umfange den jungen Theologen ermöglicht würde, an die Spitze von großen Volks- und Mittelschulen zu treten, im Seminardienst die Oberlehrerstellen zu übernehmen, als Kreisschulinspektoren im Hauptamte zu fungieren ꝛc. Bisher hielt man es für selbstverständlich oder betrachtete es wenigstens als das Normale, daß jemand, der Rektor (Oberlehrer) werden will, Lehrer gewesen sein muß, und daß eine Prüfungskommission ein Rektorspatent nur an einen staatlich anerkannten, in der Schulpraxis bewährten Lehrer geben darf. So hatte auch der Minister Dr. Falk die Lehrerlaufbahn geordnet. Geistliche, Philologen, Volksschullehrer mußten zunächst eine höhere Lehrerprüfung (Prüfung für Mittelschulen und für das höhere Lehramt) abgelegt haben und außerdem drei Jahre als Lehrer an öffentlichen Schulen thätig gewesen sein, ehe sie sich zur Rektorprüfung stellen konnten.

Auf das Drängen der Geistlichkeit hin hob der Minister Dr. Bosse unterm 5. Mai 1893 diese Bestimmungen auf und gestattete den jungen Theologen, sich ohne weiteres nach ihrer theologischen Staatsprüfung der Rektorprüfung zu unterziehen. So kann ein junger Theologe an die Spitze einer Schule treten, ohne je eine Schulklasse verwaltet zu haben.

Diese Verfügung hat eine begreifliche Verstimmung in Lehrerkreisen hervorgerufen, da sie ein offenbares Privileg für die Theologen bedeutet, das alle Mitbewerber schwer schädigt. Soll nun aber die Verordnung praktische Bedeutung haben, so müßten die theologischen Examinanden auch in der Prüfung selbst mit ganz anderem Maße gemessen werden als die übrigen, denn die Prüfungsordnung verlangt Kenntnisse, die niemand ohne praktische Schulthätigkeit erwerben kann. Daß dies thatsächlich geschieht, können wir nicht annehmen, und das ministerielle Entgegenkommen hätte nur eine theoretische Bedeutung, wenn nicht bereits dafür gesorgt wäre, diese Lücke auszufüllen durch die Begründung eines Rektorenseminars in Göttingen. Der Leiter ist Professor Knoke, der die Aufgabe zu lösen hat, die Theologen in geeigneter Weise zur Rektorenprüfung vorzubereiten, also das zur Ausführung zu bringen, was der Minister durch seine Verfügung zugelassen hat.

Ist der Theologenüberfluß wirklich so groß, als man angiebt, so muß angenommen werden, daß diese Einrichtung an andern Universitäten nachgeahmt wird, und daß bald eine große Anzahl theologischer Rektoren in den Schulen erscheint, um hier einige Jahre zu „wirken" und dann in den Dienst der Kirche überzutreten, um als „bewährte Pädagogen" die Schulinspektion im Nebenamte zu führen. So wird der junge theologische Nachwuchs versorgt und zugleich die Geistlichkeit mit der zur Führung der Schulaufsicht notwendigen Qualifikation ausgerüstet. Wir unterlassen es, schon jetzt die Konsequenzen solcher Maßnahmen zu ziehen, denn zunächst kann die Regierung und die Kirche nur auf einem Teile der Stellen den Rektor bestellen. Auf den meisten Stellen haben die Gemeinden das Wahlrecht, und man darf wohl hoffen, daß diese die Ansicht des Ministers, der Theologe könne ohne die sonst geforderten Garantien einer Schule vorstehen, doch nicht so allgemein teilen wird; in jedem

Falle aber ist es geboten, diese Vorzüge auf dem Schulgebiete ernstlich ins Auge zu fassen und ihre Bedenken offen darzulegen.

Auf der Hannoverschen Provinziallehrer-Versammlung zu Göttingen wurden nach eingehender Begründung des Herrn Schulinspektors Backhaus-Osnabrück einstimmig folgende Resolutionen angenommen:

1. „Mit der Ansicht des Herrn Prof. Knoke, daß die pädagogische Vorbildung der Theologen eine unzulängliche ist, und daß die geschichtliche Entwickelung zur Trennung der Schulaufsicht vom geistlichen Amt führen wird, sind wir einverstanden. 2. Wir können auch dem Bestreben, die bezeichnete Unzulänglichkeit zu heben, unsere Anerkennung nicht versagen, müssen aber ebenso bestimmt erklären, daß dieses Ziel durch die Errichtung des geplanten Rektoren-Seminars nicht erreicht werde. 3. Der Nutzen, den ein solches Seminar einem Bruchteile der Theologen vielleicht gewähren würde, würde weit überwogen werden durch den Nachteil, daß eine wesentliche Besserung der Schulaufsicht nicht erreicht und daß die grundsätzliche Änderung derselben wieder in die weite Ferne gerückt wird. 4. Wir müssen sodann im Interesse der Schule und des Lehrerstandes aufs entschiedenste dagegen Einspruch erheben, daß die besseren Lehrerstellen zur zeitweiligen Versorgung überzähliger junger Theologen dienen sollen, und daß um dererwillen eine große Zahl von Volksschullehrern, welche die Prüfung für Mittelschullehrer und Rektoren gemacht haben, auf die entsprechende Verwendung vergeblich warten und daß dadurch die Volksschullehrer in ihrem Streben nach Fortbildung entmutigt werden."

Herr Professor Knoke nahm zu dieser Resolution das Wort:

Meine Herren! Sie werden mir gewiß zustimmen, daß ich als Mitglied des hiesigen Lehrer-Vereins, als Mitglied des Lokal-Komitees in eine übele Lage kam, als man mir mitteilte, daß man in dieser hochansehnlichen Versammlung ein Urteil abgeben würde — über ein rein persönliches Privatunternehmen, das allein meine Person berührte.

Ich habe erwogen, ob es nicht richtiger wäre, um dieser Versammlung zu der Verhandlung über mein Vorhaben, ein „Rektorenseminar" ins Leben zu rufen, eine größere

Freiheit zu geben, daß ich aus dem Lokalkomitee ausscheide, allein in der Überzeugung, in dem Vertrauen und der bestimmten Hoffnung, daß wir deutschen Männer die Verhandlungen so führen würden, daß keine persönliche Verletzung durch die Aussprache herbeigeführt, sondern daß nur die Sache klar gestellt wird, aus Liebe zu der Volksschule, den Volksschullehrern, mit denen ich mehr als die Hälfte meiner 28jährigen Thätigkeit zusammen gearbeitet und gelebt habe, habe ich den Entschluß gefaßt, hier an der Universität ein Rektorenseminar ins Leben zu rufen. In der Presse bin ich vielfach vollständig mißverstanden worden, ich will nur einen Mangel beseitigen, der eine Konsequenz des infolge der Bosse'schen Verfügung jetzt herrschenden rechtlichen Zustandes ist. Der Theologe darf nur dann in einer Volksschule unterrichten, als Lehrer thätig sein, wenn er das vorgeschriebene Examen für Rektoren abgelegt hat, — als Inspektor einer Schule kann er mit der Fachaufsicht beauftragt werden, ohne dies Examen abgelegt zu haben, ja er kann dieses Amt übernehmen, selbst wenn er in der Kandidatenprüfung in der Pädagogik die Zensur „ungenügend" erhalten hat. Das sind ungesunde, unhaltbare Zustände!! Ich will dem jungen Theologen die Gelegenheit geben, sich die Befähigung hier zu erwerben, als Lehrer wieder mit in der Schule, Schulter an Schulter mit den seminaristisch gebildeten Lehrer zu arbeiten.

Kein Patron wird, wenn er die Wahl hat, zwischen einem bewährten Lehrer in der Schule, der die Rektorenprüfung bestanden hat, und einem Theologen mit dem Nachweis der bestandenen Rektorprüfung ohne Bewährung im Schulamte, diesem eine leitende Stellung übertragen.

Ich wollte dem jungen Theologen das Gewissen schärfen, ohne pädagogische Bildung kein Amt als Schulinspektor anzunehmen, daß sie befähigt würden, einen Posten auszufüllen, auf dem sie Gott, dem Könige und dem Volke verantwortlich sind.

Ich habe das Seminar nicht „Rektorenseminar für Theologen" genannt, sondern nur Rektorenseminar, da ich hoffe und wünsche, daß der Herr Minister auch tüchtigen Volksschullehrern gestattet, die Universität zu besuchen. Meine Liebe zur Volksschule, zu ihrer Arbeit, zu ihren Lehrern ist nicht im Abnehmen, sondern im Steigen. Diese Liebe höret nimmer auf, sie läßt

sich auch nicht erbittern, sie hofft alles, sie glaubt und duldet alles. Mag die Versammlung die Resolution annehmen oder verwerfen, ich lasse mich nicht beirren, ich halte es mit dem Fürsten Bismarck: „Ich fürchte Gott und sonst nichts auf der Welt." — Nach einem kurzen Schlußworte des Schulinspektors Backhaus wurde die Resolution angenommen.

Die Göttinger Veranstaltung ist vorläufig vom Kultusminister nicht als eine staatliche anerkannt worden, sie tritt vielmehr als ein Privatunternehmen ins Leben. Die Zukunft wird lehren, was daraus wird. Wir werden ihr auch ferner mit wachsamem Auge zu folgen suchen.

R. W.

Schuldirektoren-Konferenz.

Königreich Sachsen.

Am 6. und 7. Juli fand in Meißen die Jahresversammlung des „Vereins Sächsischer Schuldirektoren" statt. Von etwa 220 Vereinsmitgliedern hatten sich 60—70 eingefunden. Den 1. Vortrag hielt Direktor Dietze-Hohenstein über „Zwanzig Jahre unter dem neuen Schulgesetze." Der Redner ging von dem Gedanken aus, daß das gegenwärtige Jahr den Blick zurücklenke auf das, was vor 25 Jahren geschehen, und wie aus dem patriotischen Aufschwunge des großen Jahres 1870/71 das neue sächsische Schulgesetz von 1873 geboren sei. In scharfen Zügen kennzeichnete er Bedeutung und Segen der Vorläufer des gegenwärtig geltenden Gesetzes, und sodann beleuchtete er das neue Schulgesetz nach drei Seiten: 1. Was hat es gewollt? 2. Was hat es bewirkt? 3. Was bleibt noch zu wünschen? Der Vortrag brachte in gebührender Weise zum Ausdrucke, welches Kleinod die sächsische Lehrerschaft in dem Schulgesetze dankbar ihr eigen nennt. In der Debatte, welche dem beifällig aufgenommenen Vortrage folgte, wurde besonders die allgemeinere Einführung der (vom Gesetz nur als fakultativ vorgesehenen) Fortbildungsschulen für Mädchen als wünschenswert bezeichnet (Knaben haben einer 3jährigen Fortbildungsschulpflicht zu genügen); und es wurde mehrfach dem Gedanken Ausdruck ge-

geben, daß die Aufgabe der Fortbildungsschule eine erziehliche sei, der Unterricht mehr der Vorführung, als der Erweiterung zu dienen habe.

An zweiter Stelle sprach Hofrat Stötzner, Direktor der Königl. Taubstummenanstalt zu Dresden, über „Erziehung und Unterricht der Taubstummen im Königreiche Sachsen.“ Nach seinen Ausführungen giebt es in Sachsen ungefähr 2000 Taubstumme, und zwar 1100 männliche und 900 weibliche; die meisten wohnen in den gebirgigen Teilen des Landes. Unter den Ursachen der Taubstummheit sind Vererbung, Verehelichung unter Blutsverwandten, Alkoholismus der Eltern, schlechte Ernährung, mangehafte Behütung und Pflege des Hörorgans hervorzuheben. Unter den 2000 Taubstummen Sachsens sind etwa 400 Kinder. Jedes taubstumme Kind Sachsens erhält Erziehung und Unterricht in Anstalten, die dieser Aufgabe besonders dienen. Schon 6jährige Kinder werden in die Vorschule zu Plauen-Dresden aufgenommen; 8jährige und ältere werden in den Taubstummenanstalten zu Dresden und Leipzig erzogen. In keinem Lande der Erde geschieht für die unglücklichen Kinder soviel wie in Sachsen. Von besonderem Interesse waren die geschichtlichen und methodischen Ausführungen des Redners. Mit lebhafter Freude wurde die Mitteilung aufgenommen, daß, während 1870 auf 1600 Bewohner Sachsens ein Taubstummer kam, jetzt erst auf 1800 ein solcher entfällt. — Die Versammlung dankte dem Redner mit reichem Beifalle.

Der 3. Punkt der Tagesordnung sollte in einer Angelegenheit, die der Verein schon seit Jahren beschäftigt, die Entscheidung bringen. Auf der Jahresversammlung 1893 war im Anschlusse an den Vortrag des Direktors Bang-Schneeberg: „Das Leben Jesu“*) beschlossen worden, im nächsten Jahre von genanntem Referenten die Katechismusfrage im Lichte der von ihm bekundeten Anschauungen erörtern zu lassen. Die vom Referenten der Jahresversammlung 1894 unterbreiteten Thesen führten zu dem Beschlusse, die Verhandlung zu vertagen und den Referenten zur Drucklegung seines

*) Das Leben Jesu. Seine unterrichtliche Behandlung in der Volksschuloberklasse und in der Fortbildungsschule. Ein dringlicher Reformvorschlag. 2. Aufl. (206 S.) Leipzig bei Wunderlich.

Vortrages zu veranlassen, damit sich jedes Vereinsmitglied noch vor der 1895er Versammlung, auf welcher das Thema an erster Stelle zur Behandlung kommen sollte, mit den Reformgedanken Bangs bekannt machen könne. Dem Versammlungsbeschlusse gemäß gab Direktor Bang seine Abhandlung (in erweiterter Gestalt) unter dem Titel „Zur Reform des Katechismusunterrichts" im Mai d. J. als Broschüre heraus (Leipzig, Wunderlich; 76 Seiten). Der Vereinsvorstand übermittelte jedem Mitgliede ein Exemplar der Schrift. — Bangs Arbeit gipfelt in folgenden Thesen:

1. Der Katechismusunterricht gehört aus didaktischen und religiösen Gründen zu den wesentlichen Bestandteilen des Lehrplans der Volksschule.

2. Das Lehrplanverhältnis zwischen biblischem Geschichts- und Katechismusunterricht muß auf allen Unterrichtsstufen organisch-einheitlich sein.

3. Diese Einheitlichkeit darf jedoch nicht die Selbständigkeit des abschließenden Katechismusunterrichts beeinträchtigen.

4. Der Lehrgang für den abschließenden Katechismusunterricht ist im kleinen lutherischen Katechismus gegeben.

5. Die Hauptgrundlage für die Auslegung des lutherischen Katechismus ist das Leben des Heilandes. Nicht nur für den Katechismusunterricht im ganzen, sondern auch für jede Katechismuslektion (im abschließenden Unterrichte) ist der Heiland der persönliche anschauliche Mittelpunkt, der Glaube an den Heiland das Ziel.

6. Das Lehrverfahren muß dem bekenntnismäßigen Charakter des lutherischen Katechismus entsprechen.

Antrag: Der Verein Sächsischer Schuldirektoren wolle zu erwirken suchen, daß die Bestimmung des offiziellen Lehrplanes, welche für die letzten vier Schuljahre besondere Wochen-Lektionen für biblischen Geschichts- und Katechismusunterricht vorschreibt, dahin abgeändert werde, daß unter Belassung der Lehrziele bei dem Unterrichtszweige die Verteilung der dem gesamten Religionsunterrichte zugewiesenen Stunden den besonderen Lehr- und Stundenplänen anheimgestellt werde." —

Da der Referent von einer weiteren, mündlichen Begründung seiner Sätze absah, so konnte die Versammlung (am 2. Tage

war das Thema aus dem Berichterstatter unbekannten Gründen nicht an 1., sondern an 3. Stelle gesetzt worden) sofort in die Beratung der Thesen und des Antrages eintreten. Leider ist die fast 1¹/² stündige Besprechung, soweit sie dem Einzelnen wertvolle Bewegungen brachte, ergebnislos verlaufen. Das ist um so bedauerlicher, da in der Bangschen Broschüre der Versammlung eine Unterlage geboten war, die sich wohl dazu eignete, die Katechismusfrage um ein gut Stück zu fördern; und da die Weitherzigkeit, in der Thesen und Antrag gehalten waren, Gelegenheit gab zu einmütiger und nachdrücklicher Stellungnahme aller, denen überhaupt an der Entwicklung der Methodik des Katechismus-Unterrichts gelegen ist. — These 1 fand die Billigung der Versammlung, nur wurde der Ausdruck „Der Katechismusunterricht" in „Katechismusunterricht" umgewandelt. Über die Erörterung der 2. These kam die Debatte nicht hinaus. Was die Versammlung abhielt, diese These gutzuheißen, ist schwer zu sagen, da sie doch nur ausspricht, was Ansicht und Ziel der gesamten neueren Katechismusdidaktik ist. Die in gewissem Sinne spezifischen Forderungen Bangs, die erst in These 3—6 zum Ausdruck kommen, sind in der Debatte kaum berührt worden. Daß sie allerdings nicht auf Annahme seitens der Versammlung rechnen durften, ließ sich schon aus der Debatte über These 2 vermuten. Wurde doch sogar der vermittelnde Vorschlag von Baron-Dresden: „Die Versammlung wolle erklären, der systematische Katechismusunterricht beginne zu früh" (Bang räumt ihm erst auf der abschließenden Stufe eine Stelle ein) gegen nur wenige Stimmen abgelehnt. Bangs Antrag ist gar nicht in Beratung gezogen worden. Und er war gerade geeignet, mit der Schonung des Bestehenden das Beschreiten neuer Wege sicher zu stellen; denn wäre dieser Antrag von der Versammlung angenommen und ihm seitens der zuständigen Behörde Beachtung geschenkt worden, so hätte der Anhänger des herkömmlichen Nebeneinanders von biblischer Geschichte und Katechismus seinen ihm liebgewordenen Weg weiter wandern, aber auch der Vertreter des unbedingten Mit- und Ineinanders beider Zweige (Zillersche Richtung), sowie der Freund des Nacheinanders (Bang und seine Gesinnungsgenossen) seiner pädagogischen Überzeugung gemäß arbeiten können. Dadurch aber,

daß die Schulleiter Sachsens eine Beschlußfassung ablehnten und sich begnügten, „in Bangs Arbeit eine dankenswerte Anregung anzuerkennen“, haben sie sich eine günstige Gelegenheit entgehen lassen, das Gewicht ihres Wortes für eine gute Sache in die Wagschale zu werfen, der gesamten deutschen Pädagogik in einer wichtigen Reformfrage voranzugehen und ihr Hindernisse aus dem Wege zu räumen.

Nun, die Bangsche Schrift ist nicht ausschließlich für jene Versammlung, sondern sie ist für die ganze deutsche Lehrerschaft geschrieben; und es ist im Interesse der Sache zu wünschen, daß sie von allen Seiten einer recht gründlichen Prüfung gewürdigt werde[1].

Pädagogische Presse und Vereinsleben.

Was gehört im Geschichtsunterricht auf die Systemstufe? (Von Fritzsche-Altenburg. Neue Bahnen) Heft 7, 1895.

I. Ziel: „Durch den Geschichtsunterricht dem Schüler die Kenntnis und das Verständnis des vielgestaltigen Menschenlebens zu verschaffen, (historische Einsicht), damit er einst nach Beruf und sozialer Stellung mitwirke zum gemeinen Besten,“ (vaterländischer Sinn.)

II. Weg: „Dies Ziel wird nicht erreicht durch die bisher vielfach geübte und noch heutzutage mancherorts schwunghafte Praxis: Vorerzählen, Abfragen und Nacherzählen (?), sondern durch eine kontinuierliche Durcharbeitung des Stoffes, welche den Gesetzen des logischen Denken gemäß sich vollzieht, die vor allen Dingen ihr Hauptaugenmerk darauf richtet, dem Schüler eine klare Einsicht in den inneren und äußeren Werdegang seiner Nation und in das innere und äußere Gewordensein der bestehenden Verhältnisse zu verschaffen, die also dem Schüler das Verständnis des Lebens der Gegenwart zu erschließen sich bemüht.“

„Der Geschichtsunterricht darf nicht bei der Aneignung des Stoffes stehen bleiben, sondern der Stoff wird im Hinblick

[1] Die Schrift von dem Herrn Direktor Bang-Schneeberg sei der Lehrerwelt von ganzem Herzen empfohlen. Die Schriftleitung.

auf das Ziel des Geschichtsunterrichts einer zweiten vertiefenden, das „Warum“ und „Weil“ betonenden Betrachtung unterzogen, durch welche die Wechselbeziehung zwischen Ereignis und Ereignis zwischen Thatsache und Person aufgedeckt, der Kausalzusammenhang nach Veranlassung und Folgen, nach Ursache und Wirkung in den Vordergrund gerückt wird.“

Diese Forderungen bieten durchaus nichts „Neues“, wurden schon längst von einem jeden tüchtigen Geschichtslehrer erhoben!

Der Verfasser wirft nun die Frage auf: „Erfüllt der gegenwärtige Geschichtsunterricht diese beiden Bedingungen?“

Die Antwort soll ein Blick in die heutige Geschichtslitteratur geben. Der Verfasser scheint nur die Arbeiten aus der Herbart-Ziller-Schule zu kennen; oder anzuerkennen, — er geht mit den Präparationen für den Geschichtsunterricht von Kornrumpf, Staude, Göpfert, Hermann Krell scharf ins Gericht. — Diese Arbeiten erfüllen die gestellten Forderungen nicht, da dieselben bei der Durcharbeitung und Vertiefung des Geschichtsstoffes — „selbstverständlich nach den formalen Stufen“ der Systemstufe eine völlig verkehrte Aufgabe zuweisen, nämlich: „Einprägung von Geschichtszahlen, geschichtlichen und kulturhistorischen Notizen,“ (Kornrumpf und Krell) religiöse Sentenzen, Bibelsprüche u. s. w. (Staude). „Geschichtszahl, Geschichtstabelle, Geschichtsübersichten, Längs- und Querschnitte durch die Geschichte gehören nicht auf die Stufe des Systems, weil sie nichts Allgemeingültiges und Begriffliches darstellen und weil sie niemals auf dem Wege der Abstraktion gewonnen werden können. Am Ende der Synthese, sowie auf der Methodenstufe gebührt ihnen die größtmöglichste Brücksichtigung.“

Warum nicht? Der Abstraktionsprozeß im Geschichtsunterricht mit seinem bunten Vielerlei wird seiner Doppelaufgabe nicht gerecht. Es fehlt ihm die Einheitlichkeit, der zielbewußte Fortschritt und die notwendige Betonung der Facheigentümlichkeit.

Jetzt beantwortet der Herr Verfasser die Frage: „Welche Aufgabe hat die Assoziations- und Systemstufe zu lösen?

Haben wir bisher dargelegt, was nicht auf die Assoziations- und Systemstufe der Geschichtseinheit gestellt werden sollte, so wollen wir nun zeigen, wie wir uns die Gestaltung des Abstraktionsprozesses im Geschichtsunterrichte denken. Zuvörderst

aber müssen wir feststellen, was durch den Abstrationsprozeß gewonnen werden soll.

Nicht Geschichtszahlen, Namen und Übersichten; denn aus ihnen wird man nie die Gegenwart verstehen lernen; sondern vielmehr kurze Sätze, in denen sich die politische und kulturelle Entwickelung unserer Nation wiederspiegelt.

Die Aufgabe des Abstraktionsprozesses im Geschichtsunterrichte kann nur darin bestehen, den geschichtlichen Lehrgehalt jeder Periode herauszuheben. Und dieser geschichtliche Lehrgehalt ist dreifacher Art: historisch-politisch, insofern er die äußere Entwickelung, das äußere Wachsen und Werden unseres Volkes vergegenwärtigt; historisch-kulturell, insofern er ganz besonders die wirtschaftliche, geistige, sittliche 2c. Bildung des Volkes wiederspiegelt, Landesschutz, Rechtsschutz und Wohlfahrtspflege berücksichtigt, und endlich ethisch, insofern er durch Erkenntnisse und Einsichten den Zögling zu festen Grundsätzen, zu hehrer Begeisterung für des Volkes Wohl, zu nationalem Denken und Handeln führt.

Diese Erkenntnisse dürfen aber nicht in Form allgemeiner Begriffe oder Regeln dargeboten werden, sondern müssen stets den Zusammenhang mit ihrer konkreten Unterlage erkennen lassen.

Gewonnen werden derartige historische Erkenntnisse durch eine Reihe wertvoller Verknüpfungen geschichtlicher (nicht religiöser u. s. w.) Vorstellungen aus dem neugewonnenen oder aus dem früher erworbenen Vorstellungsmaterial.

Die gewonnenen geschichtlichen Erkenntnisse sind mit den früheren in Verbindung und gehörige Ordnung zu bringen und zu der Gegenwart in Beziehung zu stellen.

Der Verfasser erläutert nun seine aufgestellte Theorie durch Beispiele aus der Praxis. (Hier folgt eine Probe: „Denken wir an die Geschichte Heinrich I.“ Er ward an die Spitze eines zerrütteten Reiches gestellt, das durch innere und äußere Feinde an den Rand des Verderbens gebracht worden ist. Es gelingt ihm, das zerrüttete Reich neu zu befestigen.

Der Abstraktionsprozeß wird nun eingeleitet mit der Frage: „Woher rührt wohl diese Liebe und Treue zu König Heinrich?“ Er hat dem Volke gar manche Wohlthaten erwiesen und hat die Hoffnungen erfüllt, die man auf ihn gesetzt. Welches waren

diese Hoffnungen? (Daß er das Reich in seiner alten Herrlichkeit wieder aufrichte ꝛc.) Aber wie war diese Herrlichkeit verloren gegangen? Hier ist nun zusammenzustellen die alte Herrlichkeit des Reiches unter Karl dem Großen und der Zustand desselben bei Heinrichs Regierungsantritt und nachzuweisen, was das deutsche Volk im Laufe eines Jahrhunderts verloren hatte? Aber wie war dies möglich? Wir suchen die Ursachen des Verfalles, soweit dies möglich ist, zu ergründen. Und nun, was haben Reich und Volk dem König Heinrich zu danken? Der Vergleich des Reiches Zustand am Anfang und am Ende seiner Regierung beweist, daß Heinrich des deutschen Reiches Gründer und Schirmherr geworden ist. Und nun, wie war ihm dies möglich? 1. Er stellt die innere Einheit her, ohne welche das Bestehen des Reiches überhaupt nicht möglich ist. 2. Er beschafft eine bewaffnete Reitermacht, da das Fußheer nicht ausreichend ist. 3. Er gründet an den Landesgrenzen befestigte Orte, welche in Kriegszeiten als Stützpunkte der Verteidigung, als Zufluchtsorte der Verfolgten dienen. Und nun die Anwendung auf die Gegenwart. Wie einst zu Heinrichs Zeiten, so ist noch heute unser deutsches Reich bedroht. Wir brauchen uns aber nicht zu fürchten, so lange das Band der Eintracht die deutschen Fürsten und Stämme umschlingt, so lange wir ein wohl geübtes Landesheer und eine tüchtige Flotte (Erkenntnis aus der Geschichte Karls d. Gr.) haben, und so lange unsere Landesgrenzen und unsere Küsten wohl befestigt sind. Welches ist also des deutschen Volkes Aufgabe in der Gegenwart?"

Wir müssen offen gestehen, ganz in derselben Weise hat mein Lehrer schon im Jahre 1851 in einer Volksschule in Göttingen diesen Stoff behandelt, die Sehnsucht nach einem großen, geeinigten, starken deutschen Vaterlande wach gerufen! Hier wird in der That der Lehrerwelt für die Praxis nichts Neues geboten.

VI.
Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten.

Herausgeber: G. Schöppa, Regierungs- und Schulrat.
Gotha, Verlag von E. F. Thienemann.

Das erste Heft (1895) hat folgenden Inhalt:

I. Thoma, Professor-Karlsruhe. Zur methodischen Behandlung dramatischer Kunstwerke.

II. Schönborn, Seminarlehrer-Brieg. Die Turn- und Volksspiele in ihrer Stellung zum Turnunterricht und der Spielbetrieb.

III. Hoffmann, Taubstummenlehrer-Ratibor. Macht sich gegenwärtig eine Vernachlässigung im Gebrauche unserer Muttersprache geltend? Worin besteht sie, und wie ist diesem Übelstande abzuhelfen?

IV. Meinhold, Superintendent-Freienwalde in Pommern. Zur Behandlung des vierten Gebotes und gemeinsamen Behandlung des siebenten, neunten und zehnten Gebotes.

Die erste Arbeit, die auch als Broschüre erschienen ist, haben wir bereits eingehend besprochen.

In der zweiten Arbeit: „Die Turnspiele" u. s. w. tritt der Herr Verfasser mit großer Wärme und Begeisterung für die Turn- und Volksspiele ein. Der Aufsatz gipfelt in folgenden Sätzen:

1. Die Turnspiele wollen die Idee harmonischer Entwickelung des Menschen verwirklichen helfen.

2. Die Turnspiele sind die notwendige Ergänzung des methodischen Turnunterrichts zum Zwecke allseitiger Körperentwickelung.

3. Die Turnspiele sind ein notwendiges Glied der Schulerziehung überhaupt; denn sie sind ein wirksames Mittel zum Zwecke intellektueller und ethischer Bildung.

Diese Arbeit ist sehr lesenswert. In der dritten Arbeit zeigt der Herr Verfasser zuerst: Worin besteht die Vernachlässigung unserer Muttersprache.

1. In der nicht seltenen Außerachtlassung der logisch-grammatischen und stilistischen Gesetze in der Rede wie in der schriftlichen Festsetzung der Sprache.

2. In dem Einfluß der Mundarten auf die Bildung der hochdeutschen Sprache, der sich als Vernachlässigung der Lautbildung und in der Überhastung im Zeitmaß beim Sprechen geltend macht.

Jetzt beantwortet der Verfasser die Frage: „Wie ist diesem Übelstande abzuhelfen?"

1. Der Unterricht im Deutschen muß das Rückgrat alles Unterrichts werden.

2. Auf allen Stufen sind das Ohr und der Mund als Hauptträger der Muttersprache zu behandeln, das Auge und die Hand in die ihnen gebührende dienende Stellung zurückzuverweisen.

3. Die Aufgabe der Schule ist, daß sie
   1. auf gutes Sprechen hält,
   2. den schriftlichen Gebrauch der Sprache gegenüber dem mündlichen beschränkt,
   3. die Schüler befähigt, ihre Gedanken klar auszudrücken.

Herr Superintendent Meinhold zeigt in diesen beiden Abschnitten zur Behandlung des ersten Hauptstückes, wie für das vierte Gebot der rechte Ausgangspunkt und die rechte Würdigung gefunden wird, und wie das siebente, neunte und zehnte so aus ihrer an sich zwar durchaus berechtigten, für die katechetische Behandlung in der Schule aber nicht berechtigten Vereinzelung herausgehoben und in ihrer Zusammengehörigkeit gefaßt werden muß.

Die Rechte der Kirche an die Schule. (Konferenz der Mitglieder des Pfarrvereins aus Hessen, Nassau und der Rheinprovinz zu Gießen. Referent Dr. Zimmer, Direktor des Prediger-Seminars zu Herborn.

Seine Leitsätze:

1. Das Recht der Kirche an die Schule ist das Korrelat der Pflicht der Kirche, auch die Lämmer zu weiden. 2) Die Seelsorge an den Unmündigen übt die Kirche nicht durch die Geistlichen, die zur Seelsorge der Erwachsenen berufen sind, sondern durch die Eltern in der Familie, durch die Lehrer in der Schule. Der Seelsorger der Kinder als Schulkinder ist also der Lehrer. Nur durch die Anerkenntnis und Durchführung

dieses Grundsatzes ist das Recht der Kirche an die Schule gewährleistet. 3. Pastor als Seelsorger der Erwachsenen und Lehrer als Seelsorger — der Kleinen sind beide kirchliche Organe und stehen als solche koordiniert, beide dem Kirchenvorstande untergeordnet und beide in der Ausübung ihres seelsorglichen Berufes von demselben unabhängig. 4. Die obligatorische Schulbeaufsichtigung durch den Geistlichen ist nur da berechtigt, wo der Lehrer nicht wirklich der berufene Seelsorger seiner Schulkinder ist und sein kann, sei es, daß er nicht selbständiger Lehrer, sondern nur Helfer des die Schule leitenden Pfarrers ist, sei es, daß er nach Konfession und Charakter nicht zum kirchlichen Organ geeignet ist. Aber in diesen Fällen ist entweder der Lehrer nicht wirklich Lehrer, oder die Schule nicht wirklich Schule, die für die Kinder in einem das ist und sein muß, was für die Erwachsenen in Staat und Kirche auseinanderfällt. 5. Unter normalen Verhältnissen, also grundsätzlich, ist die obligatorische Schulbeaufsichtigung der Schule durch die Geistlichen falsch und dem Interesse der Kirche zuwider. (Wo im Interesse der Schule Ortschulaufsicht notwendig ist — bei jüngeren, noch nicht erprobten und nicht festangestellten Lehrern —, steht sie grundsätzlich Organen der Schule — dem Rektor, älteren Kollegen — zu und ist nur not- und aushilfsweise Pfarrern zu übertragen.) 6. Als Seelsorger der der Kirche angehörigen Kindergemeinde sind die Lehrer kirchlich anzuerkennen und zu verpflichten, d. h. zu ordinieren, ebenso wie die Eltern zur Seelsorge durch die Trauung ordiniert werden. 6. Die mit der Schulentlassung zeitlich und innerlich zusammenfallende Entlassung aus der Seelsorge der Lehrer ist die Konfirmation; sie ist zu gestalten als kirchliche Entlassung der Kinder durch ihre Lehrer aus der Gemeinde der Unmündigen und Aufnahme in die Gemeinde der Erwachsenen durch den Pastor. — Die Versammlung beschloß, die wichtige Frage in der Herbstversammlung noch einmal zur Debatte zu stellen. Der rheinische Korreferent, Pfarrer Schneider von Nauborn, bestand übrigens auf der Festhaltung auch der geistlichen Kreisschulinspektoren.

Pädagogische Presse und Vereinsleben.

„Die Grundlagen einer wahrhaft wissenschaftlichen Pädagogik und deren Vertretung an der Universität.“ Referent Dr. P. Berg-

mann-Jena. (Leipziger Lehrer-Verein.) Der Vortrag gipfelte in folgenden Sätzen:

1. Die Pädagogik als Kunst ist so alt als die Menschheit selbst. Die Pädagogik als Wissenschaft dagegen ist eine Errungenschaft unseres Zeitalters.

2. Eine umfassende Theorie der Erziehung aufzustellen, ward erst möglich, als die Psychologie aus den Kinderschuhen heraus war und man mit der Analysis der Gesellschaft einen ernsten Versuch gemacht hatte.

3. Wegbahnbrecher der wissenschaftlichen Pädagogik waren die englischen und schottischen Philosophen Locke und Smith; Herbart faßte die Leistungen auf diesem Gebiete zusammen und zog daraus die weiteren Konsequenzen. Herbart baute seine Pädagogik auf Psychologie und praktischer Philosophie auf.

4. Der Grund für gesunde Weiterentwickelung einer wissenschaftlichen Pädagogik war von Herbart gelegt, leider bauten seine Schüler dieselbe einseitig aus, da sie

a) befangen waren in dem hochmütig beschränkten Geiste, der nur die Herbart-Pädagogik als „wissenschaftlich“ gelten ließ;

b) keine Rücksicht nahmen bei dem Ausbau auf die allgemeinen geistigen Strömungen der Zeit, — sich zu keiner gründlichen Revision ihrer Grundprinzipien herbeiließen, —

c) die großen Fortschritte auf dem Gebiete der Psychologie nicht ausgiebig für den weiteren Ausbau würdigten, ja sogar die Ergebnisse der Experimentalpsychologie verhöhnten, —

d) die Errungenschaften der Naturwissenschaft entweder einseitig für die Pädagogik benutzten oder sogar willig ignorierten, —

e) die praktische Philosophie ihres Meisters bis in die neueste Zeit mit der größten Zähigkeit als unfehlbar festhielten, obwohl ihnen oft und von ganz kompetenten Kritikern zu Gemüte geführt ist, daß dieselbe ein unfruchtbarer Formalismus ist, daß sie jeder psychologischen und historischen Begründung entbehrend, haltlos in der Luft schwebt, daß sie über die roheſten Rudimente der Gesellschaftslehre nicht hinauskommt;

f) die Geschichte der Pädagogik, die uns allein Antwort geben kann bei der Frage nach dem Ziele der erzieherischen

Thätigkeit, wird von den Herbartianern als eine Art Raritätenkammer, die Beschäftigung mit ihr als eine Art Sport gehalten;

g) endlich jede Arbeit, jede Forderung, jeder Weg auf dem Gebiete der Pädagogik, ja Alles, was nicht den Stempel Herbart'schen Geistes trägt, ist ihr nur dummes Zeug, nicht wert, daß man sich damit befasse.

5. Hierauf stellte der Referent das Ziel der Erziehung auf: „Mache den Zögling tüchtig zur Anteilnahme an der jeweiligen Kulturaufgabe, Kulturarbeit der Menschheit, indem du ihn zu einem sitttlichen Menschen, einem nützlichen Gliede der Gesellschaft, einem tüchtigen Bürger des Staates in Üereinstimmung mit den diesbezüglichen von der Wissenschaft geprüften und gerichteten Forderungen deiner Zeit heranbildest, und zwar dies Alles im Dienst des Absoluten, d. h., daß er sich als den Träger einer höheren Idee und den Vollstrecker eines göttlichen Willens, geradezu als einen Teil, eine unter den vielen Modifikationen der einigenden, kämpfenden, weltimmanenten Gottheit allzeit betrachtet.

6. Wir unterscheiden allgemeine und besondere Erziehungsmittel. Die allgemeinen Erziehungsmittel sind bedingt von der geistigen und leiblichen Beschaffenheit der Menschen.

Die Individualanthropologie und zwar die Somatologie und Psychologie lehren uns dieselben kennen. — Die Herbartianer ignorieren die Thatsache der engen Verbindung des Geistigen und Materiellen, halten an der spiritualischen Psychologie ihres Herrn und Meisters, an seiner Trias, Regierung, Zucht und Unterricht fest, dagegen stellt Referent fünf Erziehungsfunktionen: Pflege, Spiel, Zucht Übung, Unterricht auf.

Da der Vortrag, der mit großem Beifall aufgenommen und Veranlassung zu einer sehr lebhaften Debatte, an der sich auch die Schüler der Herbart'schen Schule beteiligten, gab, so wird derselbe im Drucke erscheinen.

(Leipziger Lehrerzeitung.)

VII.

Rezensionen.

1) Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache von E. H. Barnstorff, Hauptlehrer an der I. Knaben-Mittelschule zu Altona. Flensburg, Aug. Westphalen, 1893. Preis geh. M. 1.80.

Das vorliegende Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache ist für Mittelschulen und ähnliche Anstalten bestimmt. Es will von vorn herein den Lesestoff zum Ausgangspunkt und zur Grundlage für den grammatischen Unterricht machen. Der gebotene Lesestoff ist englischen Quellen entnommen. Der Verfasser hat sein Buch für Schulen bestimmt, an denen das Englische mit 10 bis 11jährigen Schülern begonnen wird. Diesem Gesichtspunkte entsprechend ist die Auswahl des Lesestoffes erfolgt. Die im Vorworte angeführten Übungen zur allseitigen Aneignung des Lesestoffes und der Grammatik sind sämtlich recht empfehlenswert und bekunden tüchtige pädagogische Grundsätze; sie erinnern an die trefflichen „Methodical Hints" von Kares. Nur wäre es ganz gut möglich gewesen, die Einzelsätze zu vermeiden. Es genügt unseres Erachtens nicht, zu ihrer Rechtfertigung den Umstand anzuführen, daß sie inhaltlich aus früheren Stücken bekannt sind. Sie stehen untereinander in keinem Zusammenhange und sind aus diesem Grunde zu verwerfen.

Auch in Bezug auf die Aussprachebezeichnungen und Ausspracheerklärungen können wir nicht überall mit dem Verfasser übereinstimmen. Das englische w wird am besten folgendermaßen erklärt: w ist auszusprechen mit der Zungenstellung des w und der Lippenstellung des u. Daß englisches v wie deutsches w zu sprechen ist, kann nicht als allgemeine Regel hingestellt werden, da das w in verschiedenen Teilen Deutschlands verschieden ausgesprochen wird. Für Altona und einige andere Teile Norddeutschlands genügt des Verfassers Ausspracheerklärung, aber z. B. ganz und gar nicht für Sachsen und andere Teile Mitteldeutschlands, auch nicht für Süddeutschland. Das englische v entsteht, indem der Luftstrom unter Stimmton durch die von Oberzähnen und Unterlippen gebildete Enge hindurchströmt; die Zunge bleibt dabei unthätig. An irgend einer Stelle seines Buches hätte Verfasser darauf hinweisen können, daß das kurze o im Englischen (z. B. in not, hot) nach a hinneigt, also mit weiterer Mundöffnung zu sprechen ist, als das deutsche o. Bei der Bezeichnung der Doppelvokale

hätten wir es gern gesehen, wenn Verfasser dem Beispiele namhafter Phonetiker gefolgt wäre und die beiden Vokale nicht einfach nebeneinander gesetzt, sondern den 2. Bestandteil etwas kleiner rechts oben vom Anfangsvokal geschrieben hätte: a^u, a^i, o^i, e^i, o^u. Das ist viel deutlicher; bei o^i (nach dem Verf. oi) ist zu bemerken, daß der Anfangsvokal o der oben erwähnte nach a hinneigende kurze offene Vokal ist; bei a^u (beim Verfasser au), daß der Anfangsvokal das kurze englische a wie in map, cat 2c. ist. Sämtliche vom Verfasser gegebenen Ausspracheerklärungen haben den leider noch immer so häufigen Fehler, daß sie sich zu eng an das Deutsche anschließen.

Die englischen Übungsstücke der einzelnen Lektionen machen im allgemeinen einen recht günstigen Eindruck. Es ist besonders anzuerkennen, daß der Verfasser von vornherein die Gegenstände berücksichtigt, welche dem Gesichtskreis des Schülers angehören und darum auch seines Interesses sicher sind. Er vermeidet offenbar alles Abstrakte und nicht direkt Vorstellbare.

Unser Urteil über das Buch ist im allgemeinen ein günstiges. Für eine Neubearbeitung empfehlen wir dem Verfasser dringend die Umarbeitung alles dessen, was sich auf die Aussprache bezieht. Auch geben wir zu bedenken, ob die vom Verfasser angedeutete Bemessung der Durchnahmezeit des Buches — dreijährigen Kursus bei 4 bis 5 wöchentlichen Unterrichtsstunden — nicht etwas zu reichlich ausgefallen ist.

2) *Einführung in die englische Sprache.* Dritte vermehrte und verbesserte Auflage der Stoffe zu Gehör- und Sprechübungen. Von Dr. *Edmund Wilke*, Oberlehrer am Realgymnasium zu Leipzig. Leipzig, Carl Reißner, 1893. Geh. Mk. 1.60.

Die Anerkennung, die wir in diesen Blättern (Januar—Februar 1893) der 2. Auflage von Wilkes „Einführung in die englische Sprache" gezollt haben, gebührt auch der uns vorliegenden 3. Auflage des vortrefflichen Buches. Wesentliche Änderungen sind nicht vorgenommen worden, ein Zeichen, daß sich das Alte bewährt hat. Um die induktive Einübung der englischen Laute zu ermöglichen, hat der Verfasser in der neuen Auflage „einige kleine Gedichte" an den Anfang des Ganzen gestellt, aus denen sich in der That alle englischen Laute gewinnen lassen. Diese Behandlungsweise entspricht völlig dem auch sonst vom Verfasser bekundeten Standpunkte der Reform, doch können wir uns mit dem vom Verfasser für den genannten Zweck ausgewählten Anschauungsstoffe nicht ganz einverstanden erklären. Anstatt die Laute aus *einem zusammenhängenden* poetischen Texte zu gewinnen, bietet der Verfasser

für seinen Zweck fünf kurze Textgruppen auf, die in keinem engen Zusammenhange stehen. Es sind fast alles poetische Sprüchwörter, die zum Teil aus einem größeren Ganzen losgelöst sind; unter ihnen findet sich auch ein einzeiliges prosaisches Sprüchwort. Keinesfalls kann man sie aber mit dem Verfasser (Vorwort zur dritten Auflage) „kleine Gedichte“ nennen. Das letzte der sogenannten kleinen Gedichte ist die 3. Strophe eines moralisierenden Gedichtes, welches man bei Vietor-Dörr „Englisches Lesebuch“ Unterstufe (3. Aufl.) auf S. 26 finden kann, und welches dort die Überschrift „Try again“ führt. Hätte Verfasser sich auf dieses dreistrophische „Try again“ beschränkt, so hätte er den Grundsatz, daß man vom zusammenhängenden Stück ausgehen soll, gewahrt und hätte damit fast alle englischen Laute belegen können. Für die wenigen noch fehlenden Laute würde der vierte der „zur Einübung der englischen Laute“ ausgewählten Texte hinreichenden Anschauungsstoff geliefert haben. Ein nicht zu langes und nicht zu schweres Gedicht ist sicher eine gute Grundlage für die Erzielung einer guten Aussprache. Etwa fehlende Laute lassen sich durch einfache Sprüchwörter oder Ähnliches leicht ergänzen. Wir haben schon wiederholt das zugleich den englischen Nationalcharakter trefflich wiederspiegelnde, dabei einfache und leichte Gedicht „Our home is the ocean“ mit gutem Erfolge zum Ausgangspunkte des englischen Unterrichts gemacht. Für die Vermehrung des Inhaltes durch die Hinzufügung neuer Übungen (hinter p. 66 der 2. Auflage), sowie durch ein deutsch-englisches Wörterverzeichnis sind wir dem Verfasser dankbar; denn beide Zuthaten entsprechen wohl vielfach empfundenen Bedürfnissen.

Was die Aussprachebezeichnung betrifft, steht Wilkes Buch weit über dem oben besprochenen Werke. Wir sind im großen und ganzen mit den angewandten Bezeichnungen einverstanden, doch ist es uns nicht recht klar, warum Wilke auf S. 2a und dann durch das ganze Buch hindurch die Lautverbindungen e^i und o^u von den Lautverbindungen $\widehat{ai}$ (in mild), $\widehat{au}$ (in house) und $\widehat{oi}$ (in oil) durch verschiedenartige Lautschriftbezeichnung unterscheidet, da sie doch den gleichen Lautcharakter haben. Vielleicht ist er durch die allerdings verschiedene Orthographie dazu bewogen worden. Wir möchten vorschlagen, hier den gleichen Lautcharakter maßgebend sein zu lassen und daher auch die gleiche Lautfigurierung durchzuführen. Auf sonstige Verschiedenheiten in der Auffassung einzelner Laute gehen wir hier nicht weiter ein, wir bemerken nur allgemein, daß wir zuweilen å kurz aussprechen, wo es der Verfasser in gedehnter Aussprache $\bar{å}$ giebt, ebenso zuweilen ö für å einsetzen würden.

Im übrigen freuen wir uns, daß wir bei der erneuten Durchsicht des Buches das vor einigen Jahren über die 2. Auflage des Buches gefällte Urteil auch auf die 3. Auflage ausdehnen können, und wünschen, wie damals, dem trefflichen Buche recht weite Verbreitung.

3) Dr. Edmund Wilke, Anschauungsunterricht im Englischen mit Benutzung von Hölzels Bildern. Leipzig, Raimund Gerhard, 1894.

Mit dem vorliegenden Buche hat der Verfasser aufs neue bewiesen, daß er den Strömungen des neusprachlichen Unterrichts aufmerksam und verständnisvoll gefolgt und zugleich imstande ist, an der Verwirklichung der neuen Forderungen thatkräftig mitzuarbeiten. Wir begrüßen das neue Werkchen mit aufrichtiger Freude und Anerkennung.

Es soll, wie sein Titel kurz andeutet, dem Anschauungsunterricht im Englischen dienen und zwar, wie wir aus der ganzen Anlage des Buches entnehmen, der Anschauung im weiteren Sinne des Wortes. Die Grundlage bietet allerdings die sinnliche Anschauung. Die Anschauungsmittel sind die rühmlichst bekannten Wandbilder von Eduard Hölzel in Wien, deren Gebrauch, und zwar nicht blos im neusprachlichen Unterrichte, immer allgemeiner zu werden verspricht. Nach der an die Hölzelbilder angeknüpften direkten sinnlichen Anschauung wird der Schüler, indem er in fortschreitenden Übungen immer mehr vom sinnlich Geschauten zum nicht wirklich Geschauten, aber doch immer noch leicht Vorstellbaren und in seinem Gesichts- und Erfahrungskreise Vorhandenen hinübergeleitet wird, in der geistigen Anschauung in ganz vorzüglicher Weise geübt. Diese Übungen haben mithin einen bedeutenden psychologischen Bildungswert an sich, ganz abgesehen davon, daß sie der Erlernung der betreffenden Fremdsprache wesentliche Dienste leisten.

Der ganze Anschauungsstoff gruppiert sich bei Wilke um 8 Hölzelbilder folgenden Inhalts: 1. Spring, 2. Farm-Yard, 3. Summer, 4. Forest, 5. Autumn, 6. Mountain, 7. Winter, 8. Town. Jede der 8 Stoffgruppen hat ihren sinnlichen Ausgangspunkt in dem entsprechenden Hölzelschen Wandbilde. Zunächst werden unter Anwendung wichtiger, bei jedem Bilde aber wechselnder Ausdrücke die wichtigsten Gegenstände, die das betreffende Bild darstellt, benannt. Dann werden in einer kurzen, einfachen Skizze die vorher blos benannten Personen und Gegenstände des Bildes in lebendige Beziehung zu einander gesetzt, werden Wesen, Zweck, Thätigkeiten, Eigenschaften und Zustände derselben, soweit sie auf dem Wandbilde erkennbar sind, in kurzen erklärenden Sätzen geschildert. Diese kurzen Beschreibungen sind

bei allen 8 Bildern meisterhaft. Hierauf folgt an der Hand von Fragen und anderen Sätzen, deren Inhalt sich eng an das Vorangegangene anknüpft, bei jedem Bilde ein Kapitel der Grammatik in Mustersätzen. Diese Sätze, besonders die nach bestimmten sprachlichen und inhaltlichen Gesichtspunkten abgeteilten Fragen, bieten nicht rein Grammatisches, sondern geben zugleich wertvolle Fingerzeige für die dialogische Behandlung des Anschauungsstoffes. Sie zeigen, wie die sich bei jedem Bilde anschließenden Texte zu behandeln sind. Diese Texte sind äußerst geschickt abgefaßt, beziehungsweise ausgewählt. Sie bewegen sich zwar auf der Grundlage der durch das Bild gegebenen Anschauung, führen aber hinüber in das Gebiet der höheren, geistigen Anschauung. Es sind Einzelschilderungen richtiger, auf dem Bilde sichtbarer Personen oder Gegenstände. Sie bilden kleine, in sich abgeschlossene Anschauungsgruppen, bei denen die unmittelbare sinnliche Anschauung des Hölzelbildes nur den Anknüpfungspunkt bildet. Natürlich lassen sich aus jedem Wandbilde eine ganze Reihe solcher „Themen“ finden, wie dies der Verfasser am Ende jeder der 8 Stoffgruppen angedeutet hat. Die ganze Anordnung und die Behandlungsweise der Stoffgruppen zeigen den erfahrenen Pädagogen, wie der sprachliche Ausdruck den gediegenen Kenner des Englischen verrät. Auch das jeder Stoffgruppe beigefügte Gedicht, sowie das den ganzen Wortschatz des Buches enthaltende Wörterbuch nebst Aussprachebezeichnung werden dankbar aufgenommen werden. —

So zweifeln wir denn nicht, daß man Wilkes „Anschauungsunterricht im Englischen“ überall, wo man die Anschauung als ein wichtiges Unterrichtsmittel auch im neusprachlichen Unterricht ansieht, wo man auf gediegenen und doch zugleich sachlich wertvollen, die wichtigsten Gebiete des menschlichen Lebens sowie insbesondere auch englisches Leben und Treiben berücksichtigenden Sprachstoff hält, mit Freuden begrüßen wird. Die Einrichtung des Buches in sprachlicher Hinsicht würde es unseres Erachtens möglich machen, dasselbe den ersten beiden englischen Unterrichtsjahren zu Grunde zu legen, wenn man nebenher eine kurzgefaßte Grammatik benutzt. Wir hoffen, daß recht viele Fachgenossen das Buch lesen und sich von der guten Verwendbarkeit desselben überzeugen. Schließlich sprechen wir den Wunsch aus, daß der Verfasser oder irgend ein anderer Berufener in demselben Sinne den „Anschauungsunterricht im Französischen“ bearbeiten möge.

4) H. Graf (instituteur à l'école secondaire, Kilchberg-Zurich), Cours élémentaire de la langue française. Zurich, Höhr & Fäsi, 1893.

5) H. Graf, **Cours élementaire de la langue française. Partie du maître.** Zurich, Höhr & Fäsi, 1893.

Die beiden vorliegenden Werke desselben Verfassers bilden, wenigstens für den Lehrer, ein Ganzes. Das erstere ist für den Schüler bestimmt, das letztere für den Lehrer. Aber der Lehrer muß beide erst genau durchgelesen haben, wenn er das erstere nutzbringend verwenden will. Wir werden deshalb beide Werke zusammen besprechen.

Die Einleitung des zweiten Büchleins, der „partie du maître", bietet so viel des Interessanten und zum Nachdenken Anregenden, daß wir sie, wie überhaupt beide Büchlein, jedem Fachgenossen angelegentlich empfehlen. Der Verfasser erzählt uns in dieser Einleitung zunächst, wie er zur Verabfassung des Buches gekommen ist. Er hat an sich selbst die Unzulänglichkeit der früheren Methodik des Sprachunterrichts kennen gelernt. Er ist ein eifriger, begabter Pädagog der Schweiz, der sich durch eisernen Fleiß vom Volksschullehrer zum höheren Lehrer aufgearbeitet hat und der nun das Gute und Brauchbare aus der Elementarpädagogik für die höheren Schulen nutzbar machen will. Er will dem fremdsprachlichen Unterricht die auf direkte und indirekte (Bilder) Anschauung gegründete Methodik zu Grunde legen, die der Schweizer Scherr, ein Züricher Volkspädagog, jahrelang im deutschen Elementarunterricht angewandt hat. Der Verfasser hat sein Lehrbuch lange und sorgfältig vorbereitet, er hat sich in Verbindung mit französischen Lehrern und Laien gesetzt, ist wiederholt im französisch redenden Auslande gewesen und hat vor allem die französische Schullitteratur ausgiebig und glücklich benutzt, so daß uns überall „echtes Französisch" entgegentritt. Der Grundgedanke seiner Methodik ist die Verwendung der Anschauung und zwar so viel als irgend möglich der direkten Anschauung des Gegenstandes, ganz wie beim eigentlichen Anschauungsunterrichte oder beim naturkundlichen Unterrichte. Nur wo der Gegenstand selbst nicht zu beschaffen ist, soll ihn nach des Verfassers Meinung eine Abbildung ersetzen. Für die direkte Anschauung bieten ihm Schule, Haus und Umgebung reichlichen Stoff. Hiergegen kann man im allgemeinen nichts einwenden, doch muß das Hereinziehen der direkten Anschauung nicht übertrieben werden, sonst erlahmt auch hierfür bald das Interesse, zumal da wir es doch beim fremdsprachlichen Anfangsunterrichte mit einer Altersstufe zu thun haben, die über den in den ersten Schuljahren notwendigen Anschauungsunterricht hinaus ist. Doch der Verfasser beruft sich auf Erfahrung, und da kann man nicht viel sagen, wenn man nicht Gegenerfahrungen gemacht hat. Schließlich kommt

es eben doch bei jeder Methode auf die Handhabung durch den Lehrer an, und wer Grafs vorliegende Büchlein aufmerksam durchprüft, wird ihm, auch wenn er die bis auf Selbstverständliches und jedem Kinde Bekanntes ausgedehnte direkte Anschauungsmethode nicht billigt, doch gern zugestehen, daß er seine Methode meisterhaft zu handhaben versteht.

Versuchen wir es nun, die Einrichtung des auf 2 Jahre berechneten „Cours élémentaire“ an der Hand der „partie du maître“ kurz darzulegen.

Im ersten französischen Schuljahre beruht der Unterrichtsstoff fast ganz auf der direkten Anschauung und nur zur raschen Aneignung eines größeren Wortvorrates werden Bilder gebraucht. (Antenen, Staub, Fisler). Auch im zweiten Schuljahre werden Bilder wie etwa die bekannten Hölzelschen Jahreszeitenbilder vom Verfasser für noch nicht geeignet gehalten. Er hat sich für diese Zeit eine Reihe Bilder besonders herstellen lassen. „La journée d'un écolier“ ist ihr gemeinsamer Titel, es sind Scenen aus dem Schülerleben. Aus dem jeweiligen Anschauungsstoffe ergeben sich die in dem Buche „leçons de choses“ überschriebenen Abschnitte. An diese sind inhaltlich entsprechende Lesestücke angeschlossen, deren Mehrzahl von einem französischen Kollegen in Rouen verfaßt sind und die Meisterstücke in sprachlicher und stofflicher Beziehung genannt werden müssen. Zu jedem Jahreskursus gehört ein „cours préparatoire“, der in Bezug auf Wortschatz, auf einfache Sprechübungen und die wichtigsten grammatischen Gesetze die dann folgenden Übungen vorbereitet. Mit Recht verlangt Graf, daß man den Schüler von vornherein dazu anhalte, mit dem erworbenen Sprachgute selbständig zu schalten und zu walten. Das verleiht den Stunden einen ungemeinen Reiz und fördert mehr als langes Vorkauen und Einpauken. Der cours préparatoire“ des ersten Jahres soll bis zum Winterhalbjahr reichen. In grammatischer Beziehung vermittelt er nur das zum einfachsten Gedankenaustausch über die geschauten Dinge Notwendigste, von den Verbalformen bezw. Verbalmoden übt er das Praesens, Perfekt und den Imperativ. Die den Übungen vorangestellten Verben sollen nicht etwa vorher eingepaukt werden, sondern aus den Übungen gewonnen und gelernt werden. Dabei soll folgendermaßen verfahren werden. Man weist den Gegenstand vor und läßt Fragen und Antworten bilden, so viele die Schüler nur bilden können. Dann nennt man die Teile und übt durch Fragen und Antworte auch diese neuen Vokabeln ein. Dann giebt man Verben an und fordert zur Bildung von Sätzen auf. Erst nachher übt und liest man den zugehörigen Text ein und dann gewinnt man auch die

jeweilige grammatische und sonstige Belehrung. Je weiter der Schüler vorwärtsschreitet, desto freier wird das Verhältnis zum Texte sowie zwischen Frage und Antwort. Der Verfasser bietet in beiden Büchlein im Anschluß an die Texte treffliche Dialoge. Als reife Frucht der in den beiden Jahreskursen angestellten Übungen sollen dann nach des Verfassers Absicht die „rédactions“, die freien Arbeiten über Gelesenes bezw. Geschautes, hervorsprießen. Im 3. Jahre soll nun die eigentliche französische Lektüre beginnen. Mit Recht empfiehlt Graf das treffliche, geschickt illustrierte Büchlein „Le tour de la France par deux enfants. Par G. Bruno. Paris, Eugène Belin.“ Aus diesem ist dann wieder eine unerschöpfliche Fülle von Sprechübungen, freien Ausarbeitungen (rédactions) sowie grammatischen Belehrungen zu ziehen.

Dies sind die Grundzüge von Grafs „Cours élémentaire“, den jeder Fachgenosse gern zur Hand nehmen wird. In vielen wird der Wunsch rege werden, mit dem Buche einmal einen Versuch zu machen, insbesondere zu ermitteln, wie dieser ausgedehnte Gebrauch der direkten Anschauung in unseren höheren Lehranstalten wirken würde. Wir können solche Versuche nur empfehlen. Sie müssen notwendig zu weiterer Klärung und Erfahrung in der Frage der Verwendung der Anschauung im neusprachlichen Unterricht führen, die jetzt eine so vielbesprochene, leider aber noch nicht genügend „ausprobierte“ ist. Wir hoffen, daß durch das Studium von Grafs oben beschriebenen Büchlein, denen wir weite Verbreitung wünschen, recht viele dazu geführt werden, sich mit der Frage der Anschauung eingehender zu befassen.

Quedlinburg. Dr. E. Pitschel.

6) Grundlagen der Erziehungslehre als Naturwissenschaft. Von Ludw. Arnhart, Lehrer in Wien. Leipzig und Wien, Verlag von Jul. Klinkhardt 1893. 84 S. Preis 2,40 Mk.

Die Schrift darf als eine außergewöhnliche bezeichnet werden, denn sie bedeutet den Versuch, neue Prinzipien in die Erziehung bezw. Erziehungslehre einzuführen. Sie verfolgt den Zweck, die Bedeutung des sog. „biogenetischen Grundgesetzes“ für die Pädagogik und Pädagogie nachzuweisen, und der Nachweis erscheint sehr beachtlich. Das Buch ist wegen seiner Eigenart bereits von Dr. Paul Bergemann-Jena in der Zeitschrift: „Neue Bahnen“ (Wiesbaden, Behrend, Jan. 1895) zum Gegenstande einer scharfen kritischen Untersuchung gemacht worden; selbst wenn man „das Unzureichende der Arnhartschen Vorschläge“, (von dem Bergemann spricht,) zugeben wollte, müßte man doch das Buch als sehr lesenswert bezeichnen.

Verfasser bezieht sich des öfteren auf Dr. Ewald Hauses Buch über „die natürliche Erziehung“ (Znaim 1893), mit dem er gleiche Tendenz verfolgt. Außer dieser Schrift stützt sich Verfasser in seinen Darlegungen auch auf die Werke Darwins und Haeckels, deren Lehren er vorführt und auf ihre pädagogische Bedeutung hin prüft. Bei der Darstellung der „Grundlehren der objektiven (physiologischen) Psychologie“ fußt Verfasser auf den augenscheinlich höchst wertvollen Schriften des verstorbenen Wiener Psychiaters Th. Meynert, zu dessen Füßen er einst gesessen. In einem Schlußkapitel werden sodann die Ergebnisse der geführten Untersuchungen zusammengefaßt. Daß der Druckfehler Haekel (statt: Haeckel) sich fast durch das ganze Buch hinzieht, ist schon im Znaimer „Päd. Litteraturberichte“ bemerkt worden. — Trotz allem, was gegen des Verfassers Buch gesagt worden, muß dasselbe als sehr beachtenswert bezeichnet werden. Obgleich er manchen Kritikern als Verächter aller Philosophie erscheint, so wird sich doch wohl auf dem Gebiete mit ihm zusammen arbeiten lassen, das Lindner in seinem encyklopädischen Handbuche als „philosophische Pädagogik“ bezeichnet. Nach längerem Nachdenken ist Rezens. noch zu der Ansicht gekommen: Die Tendenz des Buches würde deutlicher zu Tage liegen, wenn es betitelt wäre: Die Naturwissenschaft als Grundlage der Erziehungslehre! St.

7) Lehrbuch der Pädagogik. Von Dr. W. Ostermann, Schulrat u. Seminar-Direktor in Oldenburg, und L. Wegener, Sem.-Oberl. daselbst. Schulzesche Hofbuchhandlung in Oldenburg, 1894 und 1895. I. Band, 6. Aufl. VIII u. 243 S. Preis 2,60 M. — II. Band, 5. Aufl. II und 395 S. Preis 4 M.

Das Ostermann-Wegenersche Lehrbuch der Pädagogik hat bereits, wie seine Auflagen beweisen, eine sehr günstige Aufnahme gefunden; und wir freuen uns, auch unsererseits bestätigen zu können, daß es dieselbe vollauf verdient. Es ist neben den bekannten Lehrbüchern von Schütze, Kehr, Dittes, u. a. immer noch bestens willkommen zu heißen, denn es besitzt ebenfalls gewisse Vorzüge. Ein spezielles Merkmal des Werkes, das sich bestens zur Grundlage beim Seminarunterrichte eignet, ist dies, daß die Psychologie (Bd. I, S. 101–171) im wesentlichen auf der Philosophie Lotzes beruht; aus diesem Umstande erklärt sich ferner der, daß in der Erziehungslehre (I, S. 172—228) der Gefühlsbildung eine spezielle Aufmerksamkeit zugewendet wird. In der Betrachtung der Erziehungsgeschichte beschränken sich die Verf. auf die Zeit nach Christi Geburt. Der II. Band umfaßt die spezielle Methodik, in der Hauptsache bearbeitet von

L. Wegener. Auch dieser Teil ist eine gründliche Arbeit, die jüngere Lehrer und die Seminaristen mit großem Nutzen und auch die älteren Schulmänner noch mit tiefem Interesse lesen werden. Der II. Band zeichnet sich dadurch aus, daß jedem einzelnen Zweige der Methodik eine kurze Geschichte dieses Lehrzweiges vorausgeschickt ist. Dadurch erinnert das Buch an Kehrs „Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulwesens", an welche sich die Verf. auch öfters angelehnt haben. Sehr dankenswert sind schließlich die Litteratur-Angaben, denen Ref. nur noch eine hinzufügen möchte, nämlich: Zum Religionsunterrichte (II, S. 71) verdienen noch angelegentlich empfohlen zu werden die „Stoffe und Entwürfe" von Schulrat J. A. Köhler (Grimma, Verlag von Gust. Gensel)! Das Buch ist reichhaltig! — Das Ostermannsche Lehrbuch der Pädagogik wird jedem vorurteilsfreien Leser gefallen. Es ist auch durch Reskript des preußischen Unterrichtsministeriums vom 25. Februar 1890 zum Gebrauche in den Seminaren Preußens gestattet. Das ist ein Reskript, über welches man sich freuen darf, weil es zeigt, daß der Staat, in welchem leider die Lehrerbesoldung viel zu wünschen läßt, wenigstens in der Lehrerbildung nicht nachstehen will. St.

8) Erziehung und Ausbildung der Mädchen. Ein Wegweiser für gebildete Eltern, für Lehrer und Erzieher. Von Albr. Goerth, Dir. der höh. und mittl. Mädchenschule zu Insterburg. Leipzig 1894, Julius Klinkhardt. IX u. 497 S. Preis 6 Mk.

Selbst wenn man den Erscheinungen des alljährlich fast überschwemmten pädagogischen Büchermarktes mißtrauisch gegenübertritt, wird man nach der Lektüre des vorliegenden Werkes sagen müssen: Es ist eine Schrift über die Erziehung des weiblichen Geschlechts, wie wohl bislang noch keine erschienen ist! Ja, es wird wohl auch nicht so bald wieder eine ähnliche erscheinen, ganz einfach, weil es ihr an Stoff fehlen würde, da dieser in der vorliegenden Schrift von Dir. Goerth hinreichend ausführlich, ja, erschöpfend behandelt ist. Man kann viel über „weibliche Bildung" lesen, man wird viel flaches Zeug finden, selten aber etwas so Gründliches und Prägnantes wie in Goerths Buche. Dasselbe ist jedoch nicht nur gründlich in der Sache, sondern führt auch eine scharfe, zuweilen rücksichtslose Sprache. Verfasser spricht und ficht nicht nur fortiter in re, sondern auch fortiter in modo. Der I. Teil des Werkes fällt unter den Begriff der philosophischen Pädagogik, indem er unter der Überschrift: „Das Studium der Frauenseele", einen Beitrag zur speziellen pädagogischen Psychologie liefert, wie er meines Wissens noch nicht gegeben worden ist. Mit der Gediegenheit

und Tiefe der in diesem Teile angestellten Untersuchungen und Darlegungen erinnert Verfasser an die im 2. und 8. Jahrgange des „Pädagogium“ von Dr. Dittes veröffentlichten „Studien zur Frauenfrage“ von Dr. Ad. Horwiez-Magdeburg. Im II. Teile des Buches tritt zum geschulten Theoretiker der geübte und erfahrene Praktiker, der sich in seinen Anschauungen mehrfach mit denen eines Comenius und Pestalozzi begegnet, welche bekanntlich den Beruf der Mutter als Erzieherin mit größtem Nachdruck betonten. Verfasser behandelt in diesem Teile a) die Erziehung der Mädchen im Elternhause, und zwar 1) bis zum schulpflichtigen Alter, 2) während der Schulzeit und 3) nach dem Austritte aus der Schule, sowie b) die Erziehung und Ausbildung der Mädchen in den Schulen. Ein Anhang (S. 475—97) bringt eine kurze, aber treffende Abhandlung „zur Frauenfrage“. Dir. Goerth ist ein Mann, welcher mehr als 40 Jahre hindurch sein ganzes Sinnen und Thun der Mädchenerziehung gewidmet hat und der darum auf diesem Gebiete wohl als ein kompetenter Beurteiler gelten darf. An sein im vorliegenden Werke (S. 405 ff.) abgegebenes Urteil über ein paar Jugendschriftstellerinnen hat sich bereits eine litterarische Fehde bezw. Debatte geknüpft: Vergl. „Jugendschriften-Warte“ 1895, Nr. 3 und 5. Die Jugendschriftenwarte hat Dir. Goerths Urteil benamt: „Ein Wort aus berufenem Munde.“ Der Beweis, daß es dies nicht sei, hat nicht erbracht werden können! — Ich zweifle nicht, daß, wenn Diesterweg noch lebte, er das vorliegende Werk Dir. Goerths in seinem Wegweiser für deutsche Lehrer unter den Schriften über die weibliche Bildung an erste Stelle setzen würde. Möchten die Worte und Ratschläge Goerths nicht nur von den Pädagogen gehört werden, sondern auch an das Ohr aller deutschen Mütter dringen! Dann — aber auch nur dann — kann das Werk zu einer Quelle nationalen Segens werden! Wer nach der Lektüre des Buches anders denkt, der sage es!

Dresden. F. A. Steglich.